



HAL
open science

Les manuels de philosophie en France et au Brésil : une analyse du discours contrastive de la prise en charge énonciative

Daniela Nienkötter Sardá

► **To cite this version:**

Daniela Nienkötter Sardá. Les manuels de philosophie en France et au Brésil : une analyse du discours contrastive de la prise en charge énonciative. Linguistique. Université Sorbonne Paris Cité, 2015. Français. NNT : 2015USPCB063 . tel-01237282

HAL Id: tel-01237282

<https://theses.hal.science/tel-01237282>

Submitted on 3 Dec 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Paris Descartes

PRES Sorbonne Paris Cité

École doctorale 180 - Sciences Humaines et Sociales : cultures, individus, sociétés

Laboratoire EDA – Éducation, Discours, Apprentissages/ EA 4071

THÈSE DE DOCTORAT

pour l'obtention du grade de

Docteur de l'Université Paris Descartes

Discipline : Sciences du Langage

Les manuels de philosophie en France et au Brésil

*Une analyse du discours contrastive de la prise en charge
énonciative*

Présentée et soutenue publiquement par

Daniela NIENKÖTTER SARDÁ

Le 13 novembre 2015

Sous la direction de Patricia VON MÜNCHOW

Devant un jury composé de :

Chantal CLAUDEL, Maître de conférences HDR à l'Université Paris 8 Vincennes – Saint-Denis, rapporteure

Sophie MOIRAND, Professeure émérite à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3, membre du jury

Patricia VON MÜNCHOW, Professeure à l'Université Paris Descartes, directrice de thèse

Alain RABATEL, Professeur à l'Université Claude Bernard – Lyon I, rapporteur

Malika TEMMAR, Maître de conférences à l'Université de Picardie Jules Verne, membre du jury



Except where otherwise noted, this work is licensed under
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>

Résumé :

Cette thèse en analyse du discours a pour objectif l'analyse comparative du genre discursif « manuel scolaire de philosophie » dans deux communautés ethnolinguistiques différentes : la France et le Brésil. Cet examen est réalisé moyennant la notion de « prise en charge énonciative » (PCE), qui est notre principale entrée pour l'analyse d'un corpus constitué de neuf manuels scolaires de philosophie. Nous cherchons ainsi à savoir comment les auteurs prennent en charge leurs discours dans les manuels, afin de répondre à la question de recherche suivante : « Quelles sont les représentations que l'on se fait de la philosophie et de son enseignement, suivant les discours des manuels français et brésiliens ? ». Les analyses linguistiques sont divisées en prise en charge énonciative maximale (PCE+) et prise en charge énonciative minimale (PCE-). L'effacement énonciatif, notion connexe à celle de PCE, ainsi qu'un ensemble de catégories issues de la linguistique de l'énonciation, sont mobilisés dans cette analyse. Dans un dernier temps de notre recherche, nous proposons quelques *interprétations* qui visent à rendre compte des représentations sociales concernant la philosophie et son enseignement, repérables à travers l'analyse des manuels scolaires. Nous pouvons dire *grosso modo* que ces représentations sociales tiennent, d'une part, à la *stabilité* de l'enseignement de la philosophie dans le système scolaire français et, d'autre part, à son *instabilité* dans le système scolaire brésilien.

Mots-clés : analyse du discours contrastive, France, Brésil, manuels de philosophie, prise en charge énonciative.

Title: Philosophy textbooks in France and Brazil. A contrastive discourse analysis of enunciative undertaking

Abstract:

This thesis in discourse analysis aims to analyse comparatively the discursive genre “philosophy textbook” in two different ethnolinguistic communities: France and Brazil. The investigation is realized using the notion of “enunciative undertaking” (*prise en charge énonciative*, PCE), which is our main entry point for analysing a corpus constituted by nine philosophy textbooks. We seek to know how the authors undertake their discourses in the textbooks, in order to answer the following research question: “What are the representations that one has of philosophy and its teaching, according to the philosophy textbooks’ discourses?”. The linguistic analyses are divided into maximal enunciative undertaking (PCE+) and minimal enunciative undertaking (PCE-). Enunciative erasing, a correlative notion of that of PCE, as well as a set of categories that stem from enunciative linguistics, are used in this analysis. At the end of our research, we propose some *interpretations* that seek to take into account social representations concerning philosophy and its teaching, recognisable through textbook analysis. Roughly speaking, these social representations are due, on the one hand, to the *stability* of philosophy teaching in the French school system and, on the other hand, to the *instability* of the Brazilian school system.

Keywords: contrastive discourse analysis, France, Brazil, philosophy textbooks, enunciative undertaking.

Título: Os livros didáticos de filosofia na França e no Brasil. Uma análise do discurso contrastiva do comprometimento enunciativo

Resumo:

Esta tese em análise do discurso tem por objetivo a análise comparativa do gênero discursivo “livro didático de filosofia” em duas comunidades etnolinguísticas diferentes: a França e o Brasil. Esse exame é realizado mediante a noção de “comprometimento enunciativo” (*prise en charge énonciative*, PCE), que é nossa principal entrada para a análise de um corpus constituído por nove livros didáticos de filosofia. Buscamos, assim, saber como os autores se comprometem com seus discursos nos livros didáticos, a fim de responder à seguinte questão de pesquisa: “Que representações se faz da filosofia e de seu ensino, segundo os discursos dos livros didáticos franceses e brasileiros?”. As análises linguísticas são divididas em comprometimento enunciativo máximo (PCE+) e comprometimento enunciativo mínimo (PCE-). O apagamento enunciativo, noção conexa àquela de PCE, assim como um conjunto de categorias oriundas da linguística da enunciação, são mobilizados nessa análise. Em um último momento de nossa pesquisa, propomos algumas *interpretações* que visam a dar conta das representações sociais concernentes à filosofia e ao seu ensino, identificáveis através da análise dos livros didáticos. Podemos dizer, *grosso modo*, que essas representações sociais se devem, por um lado, à *estabilidade* do ensino da filosofia no sistema escolar francês e, por outro lado, à sua *instabilidade* no sistema escolar brasileiro.

Palavras-chave: análise do discurso contrastiva, França, Brasil, livros didáticos de filosofia, comprometimento enunciativo.

À ma mère, Alice, et à mon père, Osni.

*“Se não saís de ti, não chegas a saber quem és, O filósofo do rei, quando não tinha que fazer, ia sentar-se ao pé de mim, a ver-me passajar as peúgas dos pajens, e às vezes dava-lhe para filosofar, dizia que todo o homem é uma ilha, eu, como aquilo não era comigo, visto que sou mulher, não lhe dava importância, tu que achas, Que é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós, Se não saímos de nós próprios, queres tu dizer, Não é a mesma coisa.”**

José Saramago, *O Conto da Ilha Desconhecida*.

* « Si tu ne sors pas de toi, tu ne parviens pas à savoir qui tu es, Le philosophe du roi, quand il n'avait rien d'autre à faire, venait s'asseoir à côté de moi, et il me regardait raccommo-der les chaussettes des pages et, quelquefois, il se mettait à philosopher, il disait que chaque homme est une île et moi, comme ça ne me concernait pas vu que je suis une femme, je ne lui prêtais pas attention, mais toi qu'en penses-tu, Je pense qu'il faut sortir de l'île pour voir l'île, que nous ne nous voyons pas si nous ne sortons pas de nous, Tu veux dire si nous ne sortons pas de nous-mêmes, Ce n'est pas la même chose. » (José Saramago, *Le conte de l'île inconnue*. Traduit du portugais par Geneviève Leibrich).

Remerciements

En premier lieu, je remercie très sincèrement ma directrice de thèse, Patricia von Münchow, pour avoir accepté de diriger cette recherche. Je la remercie pour avoir été si attentive pendant ces années de doctorat. Ses remarques, toujours très pertinentes – surtout lors de sa lecture de mon manuscrit – m’ont vraiment permis d’avancer dans mon travail. De plus, ses mots d’encouragement lors de la dernière ligne droite de la thèse m’ont également permis de garder l’esprit serein. J’espère, de ce fait, avoir fait justice aux vœux de confiance de sa part.

Je tiens à remercier la *Coordination de Perfectionnement du Personnel de Niveau Supérieur* du Ministère de l’Éducation brésilien (CAPES/MEC) pour le financement que j’ai reçu pendant trois années de mon doctorat (proc. n° BEX 0911/12-7).

J’exprime ma gratitude aux professeurs Chantal Claudel, Sophie Moirand, Alain Rabatel et Malika Temmar pour avoir accepté de participer à mon jury de thèse. Par ailleurs, je remercie Jérôme Brocheriou pour la compétence avec laquelle il conduit son travail à l’école doctorale 180.

Je tiens à remercier les professeures de l’Université Fédérale de Santa Catarina Mary Cerutti-Rizzati, Izabel Seara et Izete Coelho pour avoir soutenu ma demande de bourse au gouvernement brésilien. Merci aussi aux enfants de l’école primaire de la Porte d’Ivry, qui m’ont bien reçue en tant qu’animatrice quand, en première année de thèse, je cherchais encore un financement pour celle-ci.

J’exprime aussi ma gratitude envers les maisons d’édition *Saraiva* et *Ática* et leurs représentants dans la ville de Florianópolis, qui m’ont très bien accueillie et m’ont offert un exemplaire des leurs manuels respectifs, lors de ma demande. L’aide de la maison *Ática* a été essentielle, car le livre de Marilena Chaui est une version exclusive du PNLD (*Programa Nacional do Livro Didático*) et n’est point vendu dans des librairies.

Je remercie mon relecteur numéro 1, Guilherme Soares dos Santos, pour la relecture attentive qu’il a faite de mon travail et des traductions vers le portugais. D’autres personnes ont pu relire quelques parties de ce travail : je remercie Michele Pordeus Ribeiro pour la relecture attentive qu’elle a faite des traductions, et Madeleine Gobeil et Marina Krylyschin pour des suggestions concernant la langue française. Je remercie Elaine Anderson pour toutes les relectures qu’elle a faite de mes résumés en anglais.

Merci à mes collègues doctorants Bénédicte, Elaine, Isabelle, Luc, Lunise, Manon et Meva, qui ont contribué à mon apprentissage de la recherche en assistant à l’exposé de mon travail et en

exposant les leurs lors de nos réunions de suivi de thèse. Un merci spécial à Bénédicte et à Meva, avec qui j'ai pu discuter davantage à la bibliothèque ou autour d'un café (ou tasse d'eau chaude...).

Merci à tous les amis et les gens de mon entourage qui, de loin ou de près, m'ont encouragé ou aidé, avant ou pendant la thèse, notamment : Mariola, Lizaine, Vinícius, Marie & Tryggvi, Sônia & Neri, Madeleine. Je remercie « très sportivement » Catherine pour ses cours revigorants, et C.L. pour les rendez-vous des jeudis. Un grand merci à Flávia Machado et Fernanda D'Olivo, qui ont toujours répondu à mes messages avec sollicitude.

Je remercie avec amour et tendresse mon compagnon Guilherme – qui a traversé cette période de doctorat à mes côtés en faisant, lui aussi, sa thèse de doctorat – pour avoir soutenu ma venue en France afin de l'accompagner dans cette aventure. Tous ces beaux moments passés à Paris resteront toujours dans ma mémoire !

Finalement, de tout mon cœur, j'exprime ma reconnaissance et ma gratitude envers ma famille au Brésil : mes parents, Alice et Osni, pour l'éducation qu'ils m'ont donnée et pour m'avoir toujours poussé vers les études ; à ma sœur Fernanda, pour ses encouragements et pour ses jolis mots dans les lettres qu'elle m'a envoyées. À tous les trois pour avoir accepté cette absence prolongée de ma part.

Table des matières

Remerciements	7
Table des matières	9
Table des illustrations	13
Avertissement	15
Introduction	17
Première partie – Une recherche en analyse du discours contrastive	23
Chapitre 1 : Cadrage de la recherche	25
1.1 Objet	25
1.2 Problématique, hypothèses et question de recherche	25
1.3 Cadre théorique et méthodologique	31
1.3.1 L'analyse du discours contrastive	31
1.3.2 Entrée d'analyse : la notion de prise en charge énonciative (PCE)	38
1.3.2.1 L'effacement énonciatif	40
1.3.2.2 Le positionnement de la personne	52
1.3.2.3 Les modalités en linguistique	71
1.3.2.4 Autonymie et modalisation autonymique	80
1.3.2.5 Discours rapporté	83
1.4 Présentation du corpus	94
1.4.1 La sélection d'un corpus de référence	94
1.4.1.1 Un corpus représentatif pour une analyse non informatisée	95
1.4.1.2 Un corpus représentatif des manuels édités en France et au Brésil	99
1.4.1.3 Présentation des manuels de philosophie	100
1.4.2 La sélection d'un corpus historique	113
1.4.2.1 La sélection du corpus historique français	113
1.4.2.2 La sélection du corpus historique brésilien	121
Chapitre 2 : La philosophie et son enseignement en France et au Brésil. Quelques éléments de contexte	123
2.1 Enseignement obligatoire de la philosophie	124
2.2 Enseignement de la philosophie dans un système d'éducation centralisé	126
2.3 L'enseignement thématique de la philosophie	127
2.4 Système d'évaluation de la philosophie	133
Deuxième partie – Analyse de la prise en charge énonciative (PCE)	139
Chapitre 3 : Analyse de la prise en charge énonciative maximale (PCE+)	141
3.1 Quelques représentations sociales de la philosophie en France et au Brésil	141
3.1.1 La philosophie : une discipline abstraite, difficile et... inutile	141
3.1.1.1 Marques du positionnement de la personne	141
3.1.1.2 Marques de l'autonymie	150
3.1.2 La nécessité de convaincre les élèves de l'intérêt de la philosophie	155
3.1.2.1 Marques du positionnement de la personne	155
3.1.2.2 Marques de modalité en général	163
3.1.3 La philosophie comme source de bonheur et de connaissance de soi	164
3.1.4 Qu'est-ce que la philosophie ?	167
3.1.5 Prendre en charge ses visions du monde	170
3.1.5.1 Marques du positionnement de la personne	170

3.1.5.2 Marques de modalité et de modalisation autonymique	177
3.1.6 La philosophie doit dépasser le sens commun	177
3.1.6.1 Marques de modalité en général.....	178
3.1.6.2 Marques de l'autonymie et de modalisation autonymique	178
3.2 Argumentation et discours rapporté.....	181
3.2.1 Argumentation et DR dans les manuels brésiliens	182
3.2.2 Les introducteurs de DR et l'argumentation dans les manuels français	186
Chapitre 4 : Analyse de la prise en charge énonciative minimale (PCE-).....	191
4.1 Les déictiques à valeur indéfinie et/ou générique et l'effet d'effacement énonciatif.....	192
4.1.1 Les différents emplois du pronom « on ».....	193
4.1.1.1 Le « on » dans le corpus français	193
4.1.1.2 Le sujet indéterminé (réalisé avec un se impersonnel) et le sujet implicite : les équivalents du pronom « on » dans le corpus brésilien	197
4.1.1.3 Le pronom « on » comme locuteur rapporté	203
4.1.2 « Je », « tu », « nous » et « vous » génériques « en cascade » et l'effet d'effacement énonciatif	208
4.1.2.1 Les génériques dans le corpus français	208
4.1.3 Les SN génériques « l'homme » / « les hommes ».....	215
4.2 Des acteurs <i>backgrounded</i> : une marque d'effacement énonciatif.....	218
4.3 Le rôle des postures énonciatives dans l'effet d'effacement énonciatif	220
4.3.1 La posture de sur-énonciation.....	221
4.3.1.1 Les commentaires de L1/E1 et la sur-énonciation.....	221
4.3.1.2 Les formules aphoristiques et la sur-énonciation.....	227
4.3.1.3 Énumération en forme de liste et effet d'effacement énonciatif : une « stratégie » de sur-énonciation dans les manuels brésiliens	233
4.3.2 La posture de sous-énonciation	242
Conclusion des analyses	245
<i>Troisième partie – Discussion des résultats. Entre la stabilité française et l'instabilité brésilienne</i>	251
Chapitre 5 : Histoire de la philosophie comme discipline scolaire en France et au Brésil	253
5.1 La philosophie dans le système éducatif français : une tradition	253
5.1.1 La philosophie : « toujours » enseignée, parfois menacée, (presque) jamais supprimée	254
5.1.2 L'enseignement de la philosophie dès la Seconde : une revendication qui n'a (pour l'instant) pas été prise en compte.....	259
5.1.3 Des manuels qui survivent à la « mort de l'auteur ».....	261
5.2 La philosophie dans le système éducatif brésilien : une histoire d'instabilité	261
5.2.1 La philosophie : « presque toujours » enseignée, souvent menacée, souvent supprimée.....	262
5.2.2 Une interruption majeure : la dictature militaire et la suppression de la philosophie des curricula scolaires.....	263
5.2.2.1 La philosophie remplacée par les disciplines Éducation Morale et Civique (EMC) et Organisation Sociale et Politique Brésilienne (OSPB)	266
5.2.2.2 La lutte pour le retour de l'enseignement philosophique.....	268
Chapitre 6 : Les conceptions pédagogiques et didactiques et l'enseignement de la philosophie en France et au Brésil.....	271
6.1 Le niveau de littératie et ses reflets dans l'enseignement de la philosophie	271
6.1.1 Le cas de la France.....	272
6.1.1.1 La dissertation, le commentaire de texte et la littératie en France	273
6.1.1.2 Les défis de la France pour combattre le déterminisme social	277
6.1.2 Le cas du Brésil	278
6.2 Les conceptions pédagogiques et didactiques dans l'enseignement de la philosophie	279
6.2.1 Le cas de la France.....	279
6.2.2 Le cas du Brésil	280

Conclusion.....	285
Bibliographie	291
Corpus	291
Corpus de référence.....	291
Corpus historique	291
Références bibliographiques	293
Index des notions	311
Index des auteurs	313
Annexes	317

Table des illustrations

Figure 1 : Le modèle de Von Münchow (2011a : 14).....	32
Figure 2 : Les postures énonciatives (in : Rabatel, 2007a : 94).....	47
Tableau 1 : Emplois du pronom « on » (in : Fløttum <i>et al.</i> , 2007 : 30)	60
Tableau 2 : Les adjectifs démonstratifs – formes du singulier (in : Almeida (2000 : 18-19)).....	67
Tableau 3 : Les adjectifs démonstratifs – formes du pluriel (in : Almeida (2000 : 19-20))	67
Tableau 4 : Les pronoms démonstratifs – formes du singulier (in : Almeida (2000 : 20-21))	68
Tableau 5 : Les pronoms démonstratifs – formes du pluriel (in : Almeida (2000 : 21))	68
Tableau 6 : Les pronoms démonstratifs – formes dites « neutres » (in : Almeida (2000 : 21))	68
Tableau 7 : les adverbes de temps en portugais et en français (in : Almeida (2000 : 22))	69
Tableau 8 : Les déictiques temporels en français (in: Kerbrat-Orecchioni (1997 : 47))	69
Tableau 9 : Les quatre opérations de la RDA (in : Authier-Revuz (2004 : 41)).....	86
Tableau 10 : Liste des auteurs des manuels édités en France à partir de 1846 jusqu'à 1960	117
Tableau 11 : Liste des notions (in : Programme du ministère de l'Éducation nationale (2007 [2004] : 8))	128
Tableau 12 : Liste des auteurs (in : Programme du ministère de l'Éducation nationale (2007 [2004] : 10))	128
Tableau 13 : Axes thématiques pour la philosophie (in : Brasil, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002 : 52)	132
Tableau 14 : récapitulatif des analyses du pronom « on »	197
Tableau 15 : récapitulatif des analyses des équivalents du pronom « on » dans le corpus brésilien	207

Avertissement

Exemples d'analyse :

Nous avons réservé les caractères gras pour les mises en reliefs dans les exemples d'analyse. Les italiques relèvent des auteurs eux-mêmes.

Lorsqu'une partie accessoire doit être mise en relief, nous avons recouru au soulignage.

Le symbole /.../ indique que nous avons fait une coupure dans les exemples des manuels.

Le symbole [§] apparaîtra, dans les exemples extraits des manuels, pour indiquer que, dans le texte original, il s'agissait d'un nouveau paragraphe.

Le symbole * * * signale une rupture dans la chaîne des idées ou des interprétations linguistiques à l'intérieur d'un chapitre ou l'une de ses parties.

Traductions :

Les traductions des exemples en portugais sont de notre responsabilité. Nous avons opté, au détriment d'une certaine élégance, pour une traduction le plus proche possible du sens original en portugais brésilien.

Abréviations récurrentes :

AD : Analyse du discours

ADC : Analyse du discours contrastive

CP : Contenu propositionnel

DD : Discours direct

DI : Discours indirect

DIL : Discours indirect libre

DR : Discours rapporté

EE : Effacement énonciatif

MDS : Modalisation en discours second

MEC : Ministério da Educação [Ministère de l'Éducation brésilien]

MEN : Ministère de l'éducation Nationale

PCE : Prise en charge énonciative

PCE+ : Prise en charge énonciative maximale

PCE- : Prise en charge énonciative minimale (ou non-prise en charge énonciative)

PDV : Point de vue

PNLD : Programa Nacional do Livro Didático [Programme National du Manuel Scolaire]

RDA : Représentation du discours autre

SN : Syntagme nominal

Introduction

« C'est quelque chose qui m'impressionne énormément, ce moment où deux êtres, deux sociétés ou deux cultures se rencontrent. »

J.M.G. Le Clézio, *Ailleurs* (entretien).

L'écrivain J.M.G. Le Clézio raconte, lors d'un entretien¹ paru sous le titre *Ailleurs*, comment il concevait sa vie partagée entre la France et le Mexique : il séjournait une moitié de l'année dans chacun des deux pays. Six mois pour chacun : n'est-ce pas la situation la plus heureuse pour vraiment comprendre deux cultures différentes ? Cette situation ne serait-elle pas idéale pour une étude en analyse du discours contrastive, comme celle que nous souhaitons réaliser dans cette thèse ?

Or une étude contrastive qui analyse le discours demande de l'analyste une connaissance qui dépasse les langues parlées. Pour effectuer une analyse du discours des manuels de philosophie en France et au Brésil, on doit connaître les langues française (variété de la France) et portugaise (variété du Brésil), ainsi que les cultures française et brésilienne. Nous comparons, finalement, les discours de deux *communautés ethnolinguistiques*². Comme dans une étude ethnographique, pour nous aussi, l'expérience dans les communautés étudiées a été fondamentale.

Nous sommes arrivée en France pour nos études en août 2009, quand nous avons commencé un master en Sciences du Langage à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Avant cette expérience, nous n'avions jamais quitté notre pays, le Brésil, pour un séjour aussi long à l'étranger. De ce fait, notre rapport avec la langue et la culture françaises s'est établi au fur et à mesure que nous poursuivons notre recherche elle-même, ce qui pourrait jouer un rôle défavorable pour la comparaison que nous faisons ici. Nous ne pensons pas, cependant, que ce soit le cas.

¹ LE CLÉZIO, J.M.G. (1995). *Ailleurs. Entretien avec Jean-Louis Ezine*. Paris : Arléa.

² La définition de « communauté ethnolinguistique » donnée par Von Münchow (2004 : 37) est inspirée des travaux de Beacco (1992). Il s'agit d' « une communauté de communication qui coïncide avec une communauté langagière/nationale » (Beacco, 1992 : 17).

Déjà, le fait d'être née et d'avoir habité un bon nombre d'années au Brésil ne nous rend pas spécialiste de ce pays d'une étendue continentale et dont les faits sociaux peuvent être si différents du nord au sud. De plus, le sujet sur lequel porte la comparaison dans ce travail nous était en grande partie nouveau à l'époque où nous commençons cette recherche. En somme, il s'agit d'un sujet dont nous ne connaissions guère la plupart des aspects avant de nous y être lancée.

L'idée de comparer les discours des manuels scolaires de philosophie en France et au Brésil est née d'une découverte faite en France, à savoir qu'en analyse du discours on pouvait analyser des textes philosophiques ou littéraires (même si ce n'est pas exactement la perspective adoptée dans notre travail, car nous analysons les manuels de philosophie indépendamment du discours philosophique lui-même ; cf. partie 1.2 *infra*). Par ailleurs, la philosophie est une discipline à laquelle nous nous intéressions déjà, bien qu'en dehors de nos études formelles. Le contexte d'enseignement de la philosophie, les manuels existants, tout était complètement nouveau lorsque nous avons commencé notre recherche. Bien évidemment, en ce qui concerne les connaissances sur les cultures éducatives³ et/ou l'histoire générale de chaque pays, nos lectures se sont tournées davantage vers le contexte français, qui nous était moins connu. N'est-ce pas cela la recherche finalement ? Au début, on se croit ignorante à propos du sujet que l'on étudie, mais à la fin, on apprend qu'on était peut-être plus savante qu'on ne le croyait. C'est le chemin de cet apprentissage que nous présenterons dans ce volume.

PRÉSENTATION DES PARTIES

Cette thèse est organisée en trois parties et six chapitres :

- **Première partie – Une recherche en analyse du discours contrastive**

Dans le premier chapitre, intitulé *Cadrage de la recherche*, nous présentons, d'abord, le choix de l'objet, suivi de la constitution de la problématique, des hypothèses et de la (les) question(s) de recherche, du cadre théorique et méthodologique et de la présentation du corpus. Il s'agit de détailler tous les aspects concernant nos choix théoriques et méthodologiques comme de bien justifier chacun de ces choix.

³ Pour Chiss & Cicurel (2005), « [l]a notion de "culture éducative" porte d'abord l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un ensemble de contraintes qui conditionnent en partie enseignants et apprenants. Ainsi, les pratiques de transmission ou pratiques didactiques, qui se déclinent concrètement en "genres d'exercices" bien identifiables et marqués par une époque et un lieu, peuvent être incomprises, ou mal comprises, d'un public d'élèves non entraînés à tel type de médiation pédagogique » (p. 6-7).

Le deuxième chapitre, intitulé *La philosophie et son enseignement en France et au Brésil. Quelques éléments de contexte*, a pour objectif de donner aux lecteurs un bref panorama de la philosophie et de son enseignement dans les deux communautés ethnolinguistiques étudiées. On peut découvrir, dans ce chapitre, comment le cadre dans lequel les manuels de philosophie s'insèrent – à savoir, un cadre d'enseignement obligatoire, centralisé et thématique – garde des similitudes dans ces deux communautés éloignées (ne serait-ce que géographiquement).

- **Deuxième partie – Analyse de la prise en charge énonciative dans les manuels de philosophie**

Dans le chapitre 3, intitulé *Analyse de la prise en charge énonciative maximale (PCE+)*, nous explorons un nombre considérable de marques énonciatives qui signalent la prise en charge du discours par un locuteur. La plupart du chapitre est structurée par l'intermédiaire des différentes représentations dont on peut supposer l'existence en se fondant sur les résultats de cette analyse (cf. partie 3.1). Ainsi, nous découvrons que la philosophie est vue, dans les deux communautés ethnolinguistiques, mais notamment dans la communauté brésilienne, comme une discipline abstraite, difficile et inutile. Vis-à-vis d'une telle représentation, les auteurs des manuels s'évertuent à montrer l'intérêt de la philosophie. Par ailleurs, la philosophie peut également être représentée comme une source de bonheur et de connaissance de soi. Les auteurs peuvent aussi prendre en charge leurs propres visions du monde en s'investissant dans leurs discours respectifs, pour présenter ce qu'est la philosophie et montrer comment elle doit dépasser le sens commun. Une autre partie (cf. partie 3.2) concerne l'articulation entre l'argumentation et le discours rapporté. Nous exposons la manière dont les auteurs argumentent avec ou contre un discours autre, et se servent éventuellement des introducteurs de discours rapporté pour créer un effet argumentatif.

Dans le chapitre 4, *Analyse de la prise en charge énonciative minimale (PCE-)*, nous montrons comment l'effet d'effacement énonciatif est une caractéristique qui concerne les deux communautés étudiées, la française et, dans une moindre mesure, la brésilienne. Pour cette analyse, nous explorons (cf. partie 4.1) l'usage des pronoms indéfinis et génériques (les emplois indéfinis du « on », les emplois génériques des déictiques « je », « tu », « nous » et « vous », ainsi que l'emploi des SN génériques tels « l'homme » ou « les hommes »). Par ailleurs, nous analysons les acteurs *backgrounded* (Van Leeuwen, 2008) comme caractéristiques de l'effacement énonciatif (cf. partie

4.2). Finalement, nous proposons une analyse des postures énonciatives et de leur rôle dans la PCE- (cf. partie 4.3).

Dans la partie *Conclusion des analyses*, nous relierons les résultats linguistiques obtenus dans les chapitres 3 et 4 à la question de recherche posée concernant les représentations que l'on se fait de la philosophie en France et au Brésil.

- **Troisième partie – Discussion des résultats. Entre la stabilité française et l'instabilité brésilienne**

La troisième partie est interdisciplinaire et consiste dans une interprétation des hypothèses afférentes aux représentations sociales de la philosophie que nous avons soulevées dans les chapitres ultérieurs. En somme, nous cherchons les causes qui expliquent les représentations sociales de la philosophie et de son enseignement dans les deux communautés étudiées.

Ainsi, le chapitre 5, intitulé *Histoire de la philosophie comme discipline scolaire en France et au Brésil*, a pour objectif de présenter la stabilité de l'enseignement de la philosophie en France et, au contraire, son instabilité au Brésil. Nous exposons l'histoire de cet enseignement dans les deux communautés étudiées et les réformes qui l'ont menacé. On y voit comment la stabilité française et l'instabilité brésilienne expliquent une série de représentations sociales de la philosophie identifiées dans les discours des manuels scolaires.

Le chapitre 6 finalement, intitulé *Les conceptions pédagogiques et didactiques et l'enseignement de la philosophie en France et au Brésil*, consiste dans des interprétations pour les hypothèses au sujet des représentations sociales de l'enseignement de la philosophie en France et au Brésil. Encore une fois, nous relierons les résultats rencontrés lors de l'analyse du corpus au fait qu'en France, la philosophie a été plus stable, durable et permanente qu'au Brésil.

Dans la *conclusion* de ce travail, nous présentons un résumé des résultats rencontrés, ainsi qu'une série de propositions pour des études futures.

BRÈVE PRÉSENTATION DU CORPUS DE RÉFÉRENCE

- **Corpus français :**

- CARDIN, Michel ; HUISMAN, Denis & VERGEZ, André (2007). *Philosophie*. Paris : Nathan (manuel parascolaire, 251 pages). Dorénavant *Cardin, Huisman & Vergez*.
- DELATTRE, Michel (Dir.) (2012). *Philosophie. Terminales L, ES, S*. Paris : Hatier (manuel scolaire, 600 pages). Dorénavant *Delattre*.
- HANSEN-LØVE, Laurence (Dir.) (2004). *Philosophie. Anthologie Terminales L. ES. S*. Paris : Belin (manuel scolaire, 447 pages). Dorénavant *Hansen-Løve*.
- PÉPIN, Charles (2010). *Ceci n'est pas un manuel de philosophie*. Paris : Flammarion (manuel scolaire, 287 pages). Dorénavant *Pépin*.
- RUSS, Jacqueline & LEGUIL, Clotilde (2012). *Les chemins de la pensée. Philosophie Terminales L – ES – S*. Paris : Bordas (manuel scolaire, 621 pages). Dorénavant *Russ & Leguil*.
- RUSS, Jacqueline & FARAGO, France (2010). *Nouvel abrégé de philosophie*. Paris : Armand Colin (manuel parascolaire, 294 pages). Dorénavant *Russ & Farago*.

- **Corpus brésilien :**
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires (2009). *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna (manuel scolaire, 479 pages). Dorénavant *Aranha & Martins*.
- CHAUI, Marilena (2011). *Iniciação à Filosofia*. São Paulo: Ática (manuel scolaire, 376 pages). Dorénavant *Chauí*.
- COTRIM, Gilberto & FERNANDES, Mirna (2010). *Fundamentos de filosofia*. São Paulo: Saraiva (manuel scolaire, 368 pages). Dorénavant *Cotrim & Fernandes*.

Première partie – Une recherche en analyse du discours contrastive

Analyser les discours de manuels de philosophie issus de deux communautés ethnolinguistiques demande de l'équilibre dans l'élaboration du cadrage de la recherche. Deux contextes différents doivent être pris en compte pour chacun des éléments qui composent ce cadrage. Cette partie est divisée en deux chapitres, ayant pour objectif d'explicitier la manière dont nous avons conçu notre recherche en analyse du discours contrastive.

Dans le *chapitre 1*, nous présentons le cadrage de la recherche à proprement parler : il y est question d'explicitier le choix de l'objet, de la problématique, des hypothèses et de la question de recherche de même que de présenter le cadre théorique et méthodologique et les critères de sélection du corpus.

Dans le *chapitre 2*, nous présentons quelques éléments contextuels concernant la philosophie en tant que discipline scolaire en France et au Brésil, afin de donner aux lecteurs un arrière-plan à propos de notre objet d'étude, à savoir les manuels scolaires (de philosophie). Et cela avant que l'on expose les analyses linguistiques effectuées dans les manuels de notre corpus (dans la deuxième partie de ce travail).

Chapitre 1 : Cadrage de la recherche

Dans les lignes qui suivent, nous présenterons le cadrage de notre recherche en analyse du discours contrastive.

1.1 Objet

Notre objet de recherche sont les manuels scolaires de philosophie, ou plus précisément les *discours* des manuels scolaires de philosophie dans deux communautés ethnolinguistiques différentes : la France et le Brésil.

1.2 Problématique, hypothèses et question de recherche

L'idée de comparer les discours d'un même genre discursif – le genre « manuel scolaire de philosophie » (*livro didático de filosofia*, en portugais)^{4,5} – date de la fin de notre première année de master (année universitaire 2009-2010) à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3. Nous avons, à l'époque, pris connaissance des travaux du Groupe GradPhi⁶ (Céditec, Université Paris Est Créteil Val de Marne) sur l'analyse du discours philosophique (cf. par exemple Cossutta 1989, 2004 ; Temmar, 2007)⁷. N'ayant pas de formation en philosophie mais intéressée par une articulation entre cette discipline et la linguistique, nous avons pensé aux manuels scolaires (de philosophie) comme un objet d'étude original. Puisqu'en France autant qu'au Brésil l'enseignement de la philosophie est

⁴ Au Brésil, le terme *livro didático* est plus usuel, mais la dénomination *manual escolar* est aussi employée. Selon les définitions du dictionnaire Houaiss (2009), le terme *livro didático* est plus spécifique, désignant “*aquele adotado em estabelecimento de ensino, cujo texto se enquadra nas exigências do programa escolar ; livro de texto*” (« celui adopté dans un établissement d'enseignement, dont le texte suit les exigences du programme scolaire ; livre de texte »), tandis que *manual*, dans sa première acception, est une “*obra de formato pequeno que contém noções ou diretrizes relativas a uma disciplina, técnica, programa escolar etc.*” (« œuvre de petit format qui contient des notions ou des consignes relatives à une discipline, technique, programme scolaire, etc. »). [C'est nous qui traduisons]

⁵ Dans la partie 1.4 *infra*, on verra que notre corpus français est composé de manuels scolaires et parascolaires. Les manuels parascolaires sont une spécificité du corpus français, mais étant donné qu'ils correspondent, en termes de genre du discours, aux manuels scolaires brésiliens, le genre du discours analysé peut être classé comme le genre « manuel scolaire » sans que nous perdions en rigueur dans la définition.

⁶ Groupe de recherche sur l'analyse du discours philosophique.

⁷ Intéressants, surtout, dans la mesure où ces travaux illustrent une nouvelle approche en analyse du discours : une analyse du discours qui « a pénétré le discours littéraire et le discours philosophique » (Boutet & Maingueneau, 2005 : 39).

un sujet de débat actuel⁸, nous avons songé à un travail en analyse du discours contrastive⁹ sur les discours des manuels de cette discipline. Par ailleurs, une brève lecture des manuels de philosophie édités en France et au Brésil nous a donné une impression de différence entre leurs discours. Cette impression renforçait l'intérêt de poursuivre une étude comparative sur les discours des manuels de philosophie.

Pendant la préparation de notre thèse, notre sujet de recherche s'est complexifié davantage. Moyennant une exploration linguistique préliminaire – observation des déictiques, du discours rapporté et de l'emploi des guillemets¹⁰, etc. –, l'impression qu'il y avait des différences entre les discours des manuels de philosophie français et brésiliens s'est accentuée : les auteurs des manuels français nous paraissaient plus distants et « effacés » dans leurs discours que les auteurs des manuels brésiliens. Autrement dit, les auteurs français semblaient préférer une présentation objective de la philosophie, laissant les philosophes parler par eux-mêmes. Cette impression nous a permis d'élaborer une hypothèse de recherche plus précise : l'hypothèse que, par leurs discours, les auteurs français s'effaçaient davantage dans les manuels que les auteurs brésiliens.

Mais c'est en prenant connaissance de la notion de « prise en charge énonciative » que notre sujet a acquis ses contours définitifs. Nous avons pu regrouper toutes les analyses effectuées – positionnement de la personne, formes d'autonymie, de modalisation autonymique et discours rapporté – autour d'une notion unique : la notion de prise en charge énonciative (cf. partie 1.3 *infra*). Notre recherche linguistique devenant plus systématique, nous avons pu formuler la question de recherche suivante : « Comment les auteurs des manuels scolaires et parascolaires français et brésiliens prennent-ils en charge leurs discours ? », en d'autres termes, « Qu'elle est “la distance que [...] [les auteurs des manuels de philosophie construisent], dans [leurs] discours, entre [eux] et

⁸ Nous avons observé cette réalité en France et au Brésil parce que nous parlons la langue et connaissons la culture de ces deux pays (bien que de manière non-uniforme, conformément à ce que nous avons exposé dans l'introduction de ce travail). En effet, les analyses de discours de type contrastif ne sont pas nombreuses justement à cause d'une barrière culturelle. Car il ne suffit pas de parler deux ou plusieurs langues : il faut avoir une connaissance du contexte précis où ces langues sont parlées (la comparaison concerne les communautés ethnolinguistiques, et non les langues). Ainsi, notre connaissance de deux réalités linguistiques et culturelles s'est présentée à nous comme une occasion de contribuer au développement du courant de l'analyse du discours contrastive. Une étude de type contrastif peut, au demeurant, révéler des spécificités à propos d'un corpus, qu'une étude centrée sur une seule communauté ne dévoilerait point. Par exemple, c'est en analysant l'effacement énonciatif dans les manuels parascolaires français que nous nous sommes rendue compte des effacements existants dans les manuels brésiliens (cf. chapitre 4 *infra*).

⁹ Ce domaine d'études est aussi nommé « linguistique de discours comparative », terme employé par Moirand (1992) et par Von Münchow dans une partie de ses publications (par exemple 2001, 2004b).

¹⁰ Bien évidemment, les analyses effectuées lors de notre master ont également été prises en compte, même si le corpus était plus restreint.

[leur] production langagière” ?¹¹ ». La réponse à cette question doit nous conduire à l'établissement de diverses interprétations au sujet de la philosophie et de son enseignement en France et au Brésil. Étant donné que nous travaillons en analyse du discours, une question surgit : « Quelles images sont données de la philosophie et de son enseignement par les discours des manuels de philosophie en France et au Brésil ? ». Autrement dit : « Quelles représentations sociales de la philosophie (et de son enseignement) peut-on dégager du discours des manuels (de philosophie) en France et au Brésil ? ».

En somme, notre travail appartient au domaine de l'analyse du discours et se sert des outils développés dans le domaine de la linguistique de l'énonciation. Puisque les études sur la prise en charge énonciative sont récents dans cette dernière, nous espérons contribuer, bien que modestement – car notre thèse n'appartient pas au domaine de la linguistique de la langue – au développement de cette notion peu étudiée en sciences du langage¹².

* * *

En France, la philosophie est enseignée en Terminale dans les deux voies : la voie générale – qui comprend les séries « littéraire » (L), « économique et social » (ES) et « scientifique » (S) – et les voies technologiques. On revendique néanmoins d'enseigner la philosophie avant la Terminale¹³, pour qu'elle soit présente dans les classes dès la Seconde¹⁴. Les syndicats et associations d'enseignants de philosophie¹⁵ revendiquent, en outre, un nombre plus large d'heures

¹¹ Il s'agit ici de la conception de prise en charge énonciative que nous adoptons dans notre étude. Conception selon laquelle un examen de la prise en charge énonciative doit observer « la distance que le locuteur construit, dans son discours, entre lui et sa production langagière » (Vion, 2011 : 75).

¹² Selon Dendale & Coltier (2011 : 7), le terme « prise en charge » a été employé dans quelques études, parmi lesquelles Charolles (1978), Dendale (1993) et Nølke *et al.* (2004), mais n'a jamais été explicité « en lui-même ». La question du sujet et de sa présence ou absence dans les langues a été l'objet d'événements scientifiques comme le colloque international « Du sujet et de son absence dans les langues », qui a eu lieu à l'Université du Maine en mars 2014 : <http://colloque-sujet.univ-lemans.fr/fr/presentation.html>

¹³ Au début de notre recherche, nous pensions que la revendication pour l'enseignement de la philosophie dès la Seconde était une demande actuelle. Au cours de notre recherche, nous avons remarqué qu'il s'agissait d'une demande beaucoup plus ancienne, datant déjà des années 1970 (conformément à ce que nous exposerons dans la troisième partie *infra*). Cet aspect-là justifierait davantage d'investigation que nous ne pouvons entreprendre dans cette thèse. À la fin de notre travail, on proposera des interprétations visant à expliquer pourquoi cette demande n'a jamais été satisfaite.

¹⁴ La circulaire n° 2011-023 vise à débiter l'enseignement de la philosophie avant la classe de terminale. Cf. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011). « Philosophie au lycée avant la classe terminale ». *Bulletin officiel n° 9 du 03 mars 2011*. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid55161/mene1100064c.html>

¹⁵ *Syndicat National des Enseignements de Second degré* (SNES-FSU) ; *Union Nationale des syndicats de l'Éducation nationale CGT* (UNSEN-CGT ou CGT Educ'action) ; *Fédération des Syndicats SUD Éducation – Solidaires, Unitaires, Démocratiques* (Sud Éducation) ; *Syndicat National Force Ouvrière des Lycées et Collèges* (SNFOLC) ; *Syndicat*

d'enseignement pour la voie technologique¹⁶. Au Brésil, la philosophie est enseignée dans les trois années du lycée, suite à une réinsertion récente de cette discipline dans les curricula scolaires. Depuis 2006, le Conseil National de l'Éducation (*Conselho Nacional de Educação – CNE*) a soumis une *résolution* afin de rendre obligatoire l'enseignement de la philosophie et de la sociologie dans tous les lycées nationaux. Le 2 juin 2008¹⁷, une loi a été entérinée dans ce but : c'est la *Lei Federal n° 11.684/08*, qui rend définitivement obligatoire l'enseignement de ces disciplines dans tous les lycées, soit dans les écoles publiques soit dans les institutions privées (cf. chapitre 2 *infra*). On voit donc que la philosophie, en tant que matière scolaire, est un sujet d'actualité en France et au Brésil, d'où notre intérêt d'étudier les discours des manuels scolaires, qui sont rédigés d'après des programmes officiels et font partie du système d'enseignement d'un pays. Toutefois, une critique nous a été adressée tout au long de notre travail : les manuels ne sont pas effectivement utilisés par les professeurs en classe. Or, ce qui justifie notre recherche, c'est le fait que les manuels existent et sont approuvés par l'État ; les manuels appartiennent à un grand marché éditorial en France¹⁸, tandis qu'au Brésil ils sont du ressort d'un programme de distribution d'ouvrages très important¹⁹. En outre, ces manuels présentent tous des images de la philosophie et de son enseignement. Alors, même si les professeurs se passent des manuels en classe, les contenus travaillés sont les contenus proposés par le ministère de l'Éducation nationale de chaque pays, et c'est cet aspect-là qui compte

National des Lycées et Collèges – Confédération Syndicale de l'Éducation Nationale (SNALC-CSEN) ; Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public (APPEP) ; Association, Création, Instituts, Recherche, Enseignement, Philosophie (A.C.I.R.E.Ph) et Société des Professeurs de Philosophie (SO.P.PHI).

¹⁶ Cf. UNSEN CGT ÉDUC'ACTION (2014). « Enseignement de la philosophie en séries technologiques : l'urgence est toujours là ! ». *Site de l'Unsen Cgt Educ'Action*. 08 juillet 2014 [En ligne] <http://www.unsen.cgt.fr/actualit-mainmenu-352/communiqu-mainmenu-444/1640-enseignement-de-la-philosophie-en-series-technologiques-l-urgence-est-toujours-la>

¹⁷ Fávero *et al.* (2004) montrent que c'est dans l'année de 1998 que le ministère de l'Éducation brésilien (MEC) commence à réfléchir sur un éventuel retour de l'enseignement de la philosophie dans les lycées. En principe, cet enseignement a été envisagé de manière transversale, c'est-à-dire qu'un cours d'histoire, par exemple, pourrait être l'occasion pour l'exposé d'un thème philosophique. L'un des arguments pour cet enseignement dit « transversal » était le manque de professeurs de philosophie. Cependant, au fil des années, les défenseurs de l'enseignement obligatoire de la philosophie ont montré qu'un grand nombre de diplômés quittaient les licences de philosophie chaque année au Brésil. Qui plus est, si l'enseignement de cette matière devenait obligatoire, l'intérêt des gens à l'égard de ce cursus augmenterait. L'article de Fávero *et al.* (2004) date de l'époque où la philosophie n'était pas encore devenue obligatoire, mais, selon les auteurs, plusieurs écoles, dans la plupart des États brésiliens, l'enseignaient déjà pendant l'une des années du lycée. Par ailleurs, dans le Distrito Federal et dans l'État du Mato Grosso do Sul la philosophie était enseignée dans les trois années de lycée, et le nombre de crédits était de deux heures par semaine (cf. p. 262).

¹⁸ Un marché de manuels scolaires et parascolaires, qui sont écrits d'après des programmes officiels approuvés par l'État français.

¹⁹ Le PNLD – *Programa Nacional do Livro Didático* (cf. chapitre 2 *infra*). Bortoni-Ricardo (2008 : 614) montre que « [l]e programme brésilien de manuels scolaires est le troisième plus grand du monde, derrière seulement les programmes de la Chine et des États-Unis et sert 36,6 millions d'élèves de l'enseignement public » [“O programa brasileiro de livros didáticos é o terceiro maior do mundo, só fica atrás dos programas da China e dos Estados Unidos e atende a 36,6 milhões de alunos da rede pública de ensino”] [C'est nous qui traduisons]

pour notre comparaison. Nous croyons ainsi que notre travail peut servir à tous ceux qui sont engagés dans l'enseignement de la philosophie en France et au Brésil²⁰.

Une autre question que nous nous sommes posée pendant l'élaboration de notre thèse fut celle de savoir pourquoi comparer les manuels de deux pays si éloignés géographiquement. Est-ce que les manuels de philosophie en France et au Brésil sont des réalités « comparables »²¹ ? Oui, nous le pensons, pour les raisons exposées ci-dessous.

Premièrement, la France et le Brésil ont des systèmes d'enseignement assez proches : dans les deux pays, la philosophie est *obligatoire* dans les lycées, s'effectue dans le cadre d'une éducation *centralisée* (un même programme est suivi par toutes les régions du pays) et est abordée de manière *thématique* (et non par périodes de l'histoire de la philosophie) (cf. chapitre 2 *infra*).

Deuxièmement, les deux pays ont une longue tradition d'enseignement de la philosophie : en France, cet enseignement est réalisé de façon presque ininterrompue depuis le début du XIX^e siècle (cf. Sherringham, 2006 : 61), tandis qu'au Brésil l'enseignement de la philosophie a été introduit dans les écoles secondaires par les jésuites dès le milieu du XVI^e siècle, mais a souffert de plusieurs interruptions depuis lors (cf. Kohan, 2007 : 78) (cf. chapitre 2 *infra*).

Troisièmement, une comparaison France-Brazil se justifie dans la mesure où, parmi les pays de tradition philosophique – ou du moins reconnus ainsi par les manuels eux-mêmes –, tels l'Allemagne, l'Angleterre et la France, la France est l'un des rares pays qui a conservé l'enseignement obligatoire de cette discipline dans le secondaire :

[...] malgré ses racines communes dans l'école médiévale, l'enseignement de la philosophie européen n'est point uniforme. [...] On constate qu'il y a deux groupes de pays qui se distinguent nettement et à l'intérieur desquels il y a des parallèles assez marqués. Il y a d'un côté des pays où l'enseignement de la philosophie dispose de fortes assises et d'une tradition bien ancrée comme l'Espagne, la France, l'Italie, le Portugal ; et de l'autre côté, la République fédérale d'Allemagne, l'Autriche, les pays du Benelux, le Danemark, la Grande-Bretagne, où l'enseignement de la philosophie a beaucoup de mal à s'insérer ou à se maintenir dans l'emploi du temps des élèves du secondaire ou même n'existe pas. (Hengelbrock, 1993 : 683-684 *apud* UNESCO, 2011 : 10)

²⁰ Cette critique nous a été adressée en France. Au Brésil, nous n'avons pas d'écho sur la réelle utilisation des manuels en classe. Même une enquête avec des professeurs s'avère difficile étant donné l'étendue continentale du pays. De plus, il faudrait tenir compte aussi – mais cela dans une étude future – du fait que les manuels peuvent se révéler un moyen d'ascension sociale et intellectuelle pour des élèves moins favorisés, pour qui l'accès aux outils culturels est limité.

²¹ Rappelons que « comparable » n'est pas synonyme d'« identique » (cf. Claudel *et al.*, 2013b : 19).

C'est donc dans les pays latins que la philosophie s'est maintenue comme une tradition dans l'enseignement secondaire. D'où l'intérêt de comparer un tel enseignement avec celui qui est offert au Brésil, pays qui a été colonisé par le Portugal (donc d'héritage européen) et qui, même sans être considéré historiquement comme un « producteur » de philosophie comme ceux²² mentionnés *supra*, s'efforce de maintenir l'enseignement de cette discipline dans ses *curricula* scolaires.

Finalement, le Brésil maintient, depuis des siècles, un rapport étroit avec la pensée française. Le courant philosophique positiviste, par exemple, a exercé une forte influence au Brésil – d'ailleurs, les mots d'ordre du drapeau brésilien, *Ordem e Progresso* (« Ordre et Progrès ») en sont issus :

« L'amour pour principe et l'ordre pour base ; le progrès pour fin ». « Le progrès est le développement de l'ordre ». Deux des maximes les plus importantes d'Auguste Comte, philosophe français né en 1798, mettent en évidence quelques-unes des idées fondatrices de la doctrine positiviste, et son influence sur la construction du Brésil Républicain. (BNF & Fundação Biblioteca Nacional, 2009b)

Par ailleurs, l'inauguration de l'Université de São Paulo par une « mission française » atteste de ce lien étroit entre la France et le Brésil dans le champ culturel.

La mission française engagée pour inaugurer les activités d'enseignement de l'Université de São Paulo (USP), créée en 1934, doit être comprise comme une émanation de la vigoureuse politique culturelle et scientifique menée par la France en Amérique Latine, qui s'intensifie au Brésil à partir de 1908, grâce à l'action de Georges Dumas, porte-parole du Groupement des Universités et Grandes [É]coles de France pour les relations avec l'Amérique Latine (1907-1940). Parmi les différentes actions de cette institution dans le pays, se détache la création de l'Institut Franco-Brésilien de Haute Culture (Rio de Janeiro, 1923) – dirigé par Dumas avec l'appui du Service des Œuvres du Ministère des Affaires [É]trangères de la France – qui jouera un rôle décisif dans le renforcement des relations franco-brésiliennes. [À] São Paulo, par ailleurs, le Lycée Franco-Brésilien et l'Institut Technique Franco-Pauliste, fondés en 1925, abriteront systématiquement des savants et des intellectuels français. Les liens personnels établis entre Dumas et J[ú]lio de Mesquita Filho – directeur du groupe du journal *O Estado de São Paulo* et principal mentor du projet universitaire pauliste – ainsi que la francophilie régnante parmi les membres des élites éclairées brésiliennes, sont d'autres facteurs qui expliquent le choix de Français pour composer le corps enseignant de l'université dans le domaine des humanités. (BNF & Fundação Biblioteca Nacional, 2009a)

²² À condition que l'on soutienne que la philosophie relève du seul monde occidental. Car les manuels ne présentent pas (ou très peu) la pensée chinoise ou des pensées autres que la pensée européenne.

On voit par conséquent qu'une comparaison des discours des manuels de philosophie en France et au Brésil peut révéler des aspects de la pratique de la philosophie dans les deux communautés ethnoлингuistiques. Il ne faut pas oublier non plus que des travaux comparatifs sur l'enseignement, ou des aspects de l'enseignement, de la philosophie sont très rares de nos jours, comme l'atteste Tozzi, dans une intervention à l'Université de Potsdam (Allemagne), en août de 2005²³.

1.3 Cadre théorique et méthodologique

Notre corpus est décrit et interprété selon le cadre théorique et méthodologique de l'analyse du discours (dorénavant AD) dans sa « tendance française ». Selon Angermüller (2007 : 10), « [c]'est la vision d'une description rigoureuse et exhaustive de la vie des signes au sein d'une société qui caractérise l'analyse du discours "à la française" ». Cette description de la « vie des signes » doit, bien entendu, conformément à toute recherche en AD, être reliée au « lieu d'émission et aux conditions de production et de circulation des corpus concernés (Moirand 1992) » (Claudel *et al.*, 2013b : 16). Il s'agit à la fois, dans cette thèse, d'un travail de description linguistique – qui sera centré sur la notion de prise en charge énonciative (dorénavant PCE) – et d'interprétation selon le contexte de production et de circulation des manuels de philosophie en France et au Brésil.

1.3.1 L'analyse du discours contrastive

Étant donné que nous travaillons dans une perspective contrastive – il s'agit de décrire et interpréter les discours des manuels de philosophie dans deux communautés ethnoлингuistiques différentes (la France et le Brésil) –, nous nous appuyons, plus précisément encore, sur les travaux de comparaison de discours réalisés par le groupe « Comparaison, langue et culture dans des perspectives discursives », qui réunit des chercheurs des universités Sorbonne Nouvelle – Paris 3, Paris Descartes, Paris 8 Vincennes – Saint-Denis et Bretagne Sud (cf. Claudel *et al.*, 2013a : quatrième de couverture). Il s'agit d'un groupe d'analystes du discours, dont la démarche de travail correspond à celle adoptée dans notre recherche :

[...] tous les membres du groupe procèdent successivement à une description de la

²³ Cf. TOZZI, Michel (2005). « Analyse comparée de différents paradigmes organisateurs de l'enseignement de la philosophie selon les pays ». *Philotozzi.com* [Apprentissage du philosophe] [En ligne] <http://www.philotozzi.com/2005/08/analyse-comparee-de-differents-paradigmes-organisateur-de-l-enseignement-de-la-philosophie-selon-les-pays/>

matérialité linguistique des discours – sans description, on ne se situerait pas dans une perspective linguistique – et à une interprétation des données rassemblées – sans interprétation, la démarche ne relèverait pas de l’AD. (Claudel *et al.*, 2013b : 22)

Mais la manière de rendre compte de l’aspect plus spécifique de la comparaison dépend en grande partie des langues étudiées. Claudel (2002, 2004) a comparé des discours en français et en japonais dans sa thèse de doctorat ; puisqu’il s’agissait de deux langues de familles linguistiques éloignées, elle a élaboré la notion translangagière de « figure » pour éviter toute sorte d’eurocentrisme, en rendant compte de l’analyse comparative. Von Münchow (2004b) travaille avec deux langues indo-européennes : l’allemand et le français. Pour rendre compte de la comparaison (et cela est supposé servir à toutes les langues), elle distingue, dans son modèle d’analyse, les marques linguistiques des modules langagiers. Voici un schéma du modèle de Von Münchow (2004b), tel qu’il est présenté plus récemment dans son ouvrage sur les guides parentaux (2011a) :

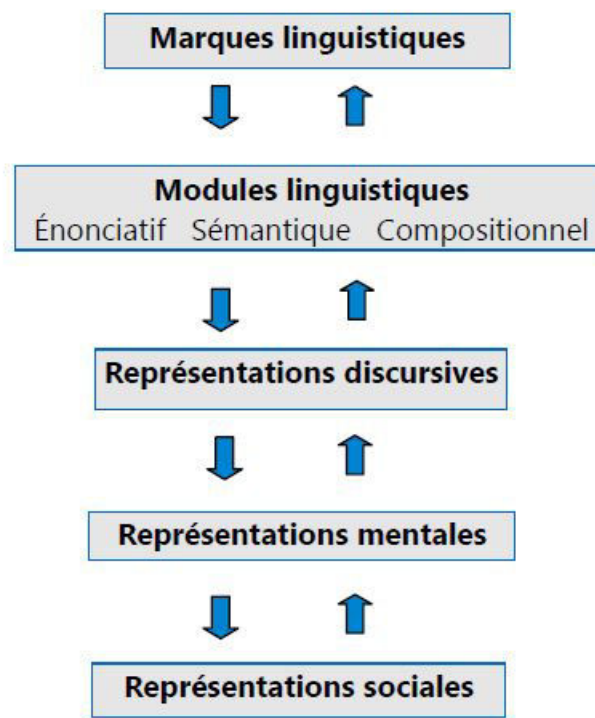


Figure 1 : Le modèle de Von Münchow (2011a : 14)

Nous exposerons, dans les lignes qui suivent, le fonctionnement de ce modèle, dont nous nous inspirons dans notre travail. Ce modèle a été développé par Von Münchow dans le cadre de ce qu’elle appelle l’analyse du discours contrastive (dorénavant ADC). Il permet « la comparaison de

différentes cultures discursives, notion qui recouvre les manifestations discursives des représentations sociales circulant dans une communauté donnée sur les objets au sens large, d'une part, et sur les discours à tenir sur ces objets, d'autre part » (Von Münchow, 2013c : 86)²⁴.

Dans un premier temps, le modèle ne mobilise que la linguistique : il s'agit de l'étude des marques linguistiques. Cependant, comme l'ADC analyse « les manifestations d'un même genre discursif dans au moins deux “communautés ethnolinguistiques” (Beacco 1992 : 17) différentes » (Chantal *et al.*, 2013b : 17), ces marques doivent être reliées à des modules langagiers pour qu'on puisse effectuer une comparaison (cf. figure 1 *supra*) :

Pour qu'on puisse comparer les marques *linguistiques*, qui sont toujours propres à une langue donnée, il faut les relier à des catégories relevant des trois modules *langagiers* – c'est-à-dire propres au langage humain, mais non à telle ou telle langue – énonciatif, sémantique et compositionnel (ou de l'un ou deux d'entre eux). (Von Münchow, 2004b : 59)

Adamczewski (1990 : 7), qui a suivi une démarche contrastive dans l'écriture de sa *Grammaire linguistique de l'anglais*, met en évidence cet aspect²⁵ :

Or les langues s'entre-éclairent les unes les autres et ce pour une raison aussi simple que fondamentale : c'est que les opérations profondes (les mécanismes abstraits) sont grosso modo les mêmes. Ce qui change, ce sont les traces en surface de ces opérations. Ce sont elles qui sont particulières à telle ou telle langue et c'est ce fait qui est à l'origine de la diversité apparente des langues.

Le fait que les modules soient translanguagiers permet la traduction d'une langue vers l'autre et, dans le cas de notre thèse, la comparaison interculturelle que nous entreprenons :

C'est précisément parce que les opérations énonciatives profondes sont sensiblement identiques d'une langue à l'autre, en dépit de la diversité, parfois spectaculaire, des formes de surface, que l'activité de traduction est possible, et que l'on peut transposer d'une langue à l'autre un message, sans en trahir foncièrement l'originalité ni la finalité. Un traducteur ne peut réussir dans son entreprise que s'il s'élève au niveau de cette « grammaire interne » dont parle H. Adamczewski. (Almeida, 2000 : XI-XII)

Dans nos analyses, nous avons voulu relier des entrées énonciatives – le positionnement de la personne, la modalité autonymique, le discours rapporté, etc. – autour d'une notion unique, à savoir la notion de prise en charge énonciative (cf. partie 1.3.2 *infra*). Nous croyons qu'une analyse

²⁴ Cité aussi dans Von Münchow (2012 : 117).

²⁵ Les travaux d'Adamczewski s'inscrivent dans une perspective grammaticale, bien entendu. Mais elle peut être rapprochée de celle de l'ADC pour ce qui est du lien entre marques linguistiques et modules langagiers.

des marques énonciatives suffit pour la description et l'interprétation de notre corpus. Le choix d'entrées d'un même module se justifie dans la mesure où nous voulons contribuer au développement de ce courant nouveau qu'est l'étude de la prise en charge énonciative (dorénavant PCE).

Une fois accomplie l'analyse linguistique (en l'occurrence, l'analyse de la PCE), on part à la recherche de représentations – discursives, mentales, sociales –, en conformité avec le modèle de description et interprétation. On considère que « [l]es représentations mentales de l'auteur [des manuels de philosophie, par exemple] sont influencées par les représentations sociales (cf. Guimelli 1999 : 63) en cours dans la communauté en question, tout en pouvant se construire *contre* ces représentations sociales » (Von Münchow, 2011a : 13-14).

Le concept de *représentation sociale* naît, en psychologie sociale, de la reformulation faite par Serge Moscovici (1961) du concept de *représentation collective* de Durkheim (1898) (cf. Doise & Palmonari, 1997 : 15). En psychologie sociale on peut définir le concept de représentation sociale comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1989 : 36). La représentation sociale est également définie « comme “savoir de sens commun” ou encore “savoir naïf”, “naturel” » (*ibid.* : 36).

L'un des aspects que nous pouvons mettre en question dans le modèle de Von Münchow (figure 1), toutefois, c'est la nécessité de passer par les « représentations mentales » des auteurs pour accéder aux représentations sociales. À notre avis, on pourrait supprimer cette composante du modèle. Ce sont les représentations discursives qui nous permettent l'accès aux représentations sociales. Nous pouvons, bien évidemment, imaginer les idées qui habitent l'esprit des auteurs en lisant leurs textes. Mais est-ce que cette supposition est nécessaire pour que l'on puisse accéder aux représentations sociales contenues dans un texte ? De toute façon, celles-ci sont inscrites dans la matérialité discursive. Nous croyons pouvoir en conséquence passer directement de l'une à l'autre (représentations discursives ↔ représentations sociales).

Cependant, Von Münchow (2013a : 204) considère le passage par les représentations mentales nécessaire, en s'accordant avec Van Dijk (2009), pour qui le contexte,

[...] *defined as the relevant properties of social situations – do not influence discourse at all. There is no direct relationship between aspects of the social situation [...] and discourse. [...] There is no such direct influence, simply because social properties of the situation are not directly involved in the cognitive processes of discourse production and understanding. [...] Only cognitive*

phenomena can directly influence cognitive processes. Moreover, if such a direct influence between social situations and discourse were to exist, all people in the same social situation would probably speak in the same way, which they obviously don't. Whatever the social influence of the "context", there are always (also) personal differences: each discourse is always unique. (p. 4)

La solution pour « rendre compte à la fois du caractère unique de chaque production discursive et de l'influence indéniable de facteurs sociaux et politiques sur les discours (sans pour autant les considérer comme déterminant complètement ce dernier) » (Von Münchow, 2013a : 204), réside, comme a été indiqué dans le modèle *supra* (figure 1), dans le passage par les représentations mentales, lesquelles « constituent alors le chaînon manquant entre une société et une situation, d'un côté, et la production et la compréhension discursive, de l'autre » (*ibid.* : 204). En somme, selon ce point de vue, « les productions discursives d'un locuteur [...] [ne sont pas] construites en fonction d'un contexte culturel, mais sous l'influence des représentations (mentales) qu'il s'en fait » (*ibid.* : 205). Il s'agit d'une vision socio-cognitiviste. Von Münchow (2013a : 206) signale que l'analyse du discours « a longtemps eu une attitude fort méfiante envers la psychologie sociale (Maldidier 1993 : 110) de même qu'envers les théories cognitives ». En effet, au travers de ce que Paveau (2007 : § 3) nomme le « tournant cognitif de l'analyse du discours », l'AD retrouverait un « nouveau souffle théorique » en reconnaissant « la place [...] faite aux activités mentales dans la modélisation » :

L'analyse du discours [...] est à la recherche d'un nouveau souffle théorique. De leur côté les sciences cognitives ont depuis les années 1980-1990 intégré les questions du contexte et de la culture [...] et s'ancrent actuellement, en France tout du moins, dans une histoire intellectuelle qui reconnaît désormais la place qui a été faite aux activités mentales dans la modélisation de la production langagière [...]. La rencontre semble inévitable et sur le terrain encore étroit et nouveau que constitue cette articulation, certaines recherches tentent de rendre compte de la dimension cognitive dans le discursif et inversement. (*ibid.* : § 1 et 2)

De surcroît, ce tournant cognitif permet de « repenser la notion de contexte » (*ibid.* : § 8), chère à l'AD. Paveau (2007) cite Van Dijk comme le principal représentant du domaine « *discourse and cognition* » (§ 8). En outre, elle observe que « [l']appel [de Van Dijk] aux sciences cognitives s'adresse donc à la psychologie cognitive, adresse naturelle pour un chercheur qui travaille au croisement des théories discours-texte et de la psychologie sociale, interface bien représentée et même disciplinarisée par la "*critical discourse analysis*" » (Paveau, 2007 : § 10). Or

[...] on sait en effet que les travaux en linguistique cognitive, de la plus « orthodoxe » (paradigme computationnel) à la plus « californienne » (grammaires cognitives), de la plus syntaxique (grammaire chomskyenne) à la plus sémantique

(courant fonctionnaliste), ont pour but, justement, de définir les cadres mentaux et de repérer les formes de langue qui en sont en même temps des productions et des configurations. (Paveau, 2007 : § 15)

Par ailleurs,

[L]a caractéristique commune des recherches d'inspiration cognitive est d'appliquer à l'étude du soi la méthodologie et les modèles du traitement de l'information. Elles abordent le soi comme une structure cognitive de reconnaissance et d'interprétation des informations dont la fonction est d'assurer la régulation de l'expérience sociale. (Lipiansky, 2008 : 47)

Il n'y aurait pas dans la conception cognitiviste, puisqu'on n'y parle de « cadres mentaux », une ouverture pour la prise en compte du « caractère unique de l'individu » (Von Münchow, 2013a : 205). Ainsi, on devrait plutôt parler de « représentations individuelles » ou « représentations subjectives » au lieu de « représentations mentales ». Toutefois, on sait que

Van Dijk ne propose pas, en effet, d'interrogation sur la nature de l'esprit, et ne prend pas position dans le débat entre internalisme et externalisme. Son emploi de *cognition* et *cognitif* semble donc au premier abord plus courant que spécialisé, et recouvrir davantage la question de la représentation que celle de la cognition. (Paveau, 2007 : § 12)

De cette façon, « [L]e choix de références en psychologie sociale ou cognitive entraîne donc, presque inévitablement, une version faible de la cognition [...]. Van Dijk précise d'ailleurs lui-même qu'il n'adopte pas les méthodes de la linguistique cognitive » (*ibid.* : § 15). En somme,

[o]n comprend que dans cette approche [celle de Van Dijk] la cognition est une hypothèse explicative, assez puissante dans son principe, mais faible dans sa mise en œuvre et ses virtualités méthodologiques : sans observable, elle ne permet pas de description possible des processus cognitifs, des formes ou des contenus mentaux, et des formes langagières ou discursives qui leur sont interreliées. [...] [L]a cognition semble en effet dans cette approche plus une terre d'aventure qu'un choix théorique. (Paveau, 2007 : § 17)

Si nous suivons la critique de Paveau (2007) *supra*, nous pouvons conclure que ce que Von Münchow (2013a) et Van Dijk (2009) entendent respectivement par « représentations mentales » et « modèles mentaux » comprend « seulement » le fait qu'il faut prendre en compte l'individu pour articuler les représentations sociales et les discours. Étant donné que les deux travaillent dans une approche qui prend en compte la psychologie sociale, il y a plus de sens à parler de représentations ou modèles mentaux que de représentations ou modèles individuels ou subjectifs. De toute manière, leurs réflexions sont fort différentes de ce que présuppose une version forte du cognitivisme.

En résumé, si Von Münchow (2013a) choisit d'articuler les représentations mentales avec les représentations discursives et sociales, c'est pour résoudre le problème du déterminisme :

Il me semble dans tous les cas avéré qu'un cadre théorique incluant le niveau des représentations mentales constitue un terrain fertile pour des recherches dans le domaine « culture, langues et discours ». Ce cadre permet de (re)penser la notion de contexte d'une façon qui explique les relations entre discours et représentations sociales, d'une part, et entre niveaux individuel et collectif, d'autre part, *tout en évitant l'écueil de l'essentialisme et du déterminisme [...]* (p. 206) [C'est nous qui soulignons]

Nous comprenons ainsi l'intérêt de tenir compte des représentations mentales, même si nous croyons pouvoir accéder directement aux représentations sociales par le biais des représentations discursives.

* * *

Après avoir présenté, d'un point de vue théorique, le modèle d'analyse que nous adoptons dans notre travail et avoir discuté l'intérêt de la prise en compte des représentations mentales dans l'accès aux représentations sociales, nous voudrions désormais présenter ce modèle sur un plan méthodologique, qui concerne l'articulation entre la description linguistique et son interprétation. D'après Von Münchow (2013a), « [l]e fait de combiner description (ou travail sur des marques linguistiques) et interprétation oblige à une réflexion sur la façon dont il faut articuler ces deux phases de la recherche » (p. 199). Pour la linguiste (2004b, 2011a), lorsqu'on analyse les aspects linguistiques du corpus, on commence déjà à établir des « interprétations simples » sur les représentations sociales qui circulent dans une communauté. Ensuite, nous devons relier ces représentations simples à des causalités : « Après l'interprétation "simple", les représentations peuvent être reliées – par l'interprétation de l'analyste, là encore – à des causalités institutionnelles, historiques, matérielles, etc. (*interprétation "causale"*) » (Von Münchow, 2011a : 14). Dans notre thèse, nous voulons, en nous servant des analyses linguistiques de notre corpus, savoir pourquoi, dans un manuel ou dans une communauté ethnolinguistique donnée, les auteurs prennent ou ne prennent pas en charge leurs discours. Cela nous apportera sûrement des renseignements sur l'image de la philosophie et de son enseignement dans chaque communauté analysée. Par ailleurs, dans notre manière de concevoir les analyses de notre corpus – c'est-à-dire dans une perspective qui relève de l'AD – les discours ne sont pas tenus comme un simple reflet des représentations sociales.

Concevoir les discours comme un simple reflet des représentations sociales correspondrait à une conception transparentiste de ces discours (cf. Krieg-Planque, 2012 : 40). Pour nous, au contraire,

[...] le discours est lui-même une réalité : le discours est, pour les sociétés humaines, à la fois l'instrument (il opère) et le lieu (il est là où ça opère) de la division et du rassemblement. [...] Un peu à l'instar des cartes géographiques, les discours décrivent des ensembles de savoirs donnés sur le monde, forment des systèmes d'explication, et portent des points de vue, eux aussi historiquement situés, sur ce monde. Pour autant, à l'instar des cartes, ils ne sont en rien des « reflets » (plus ou moins fidèles, plus ou moins fiables) de ce monde. (Krieg-Planque, 2012 : 41)

En somme, pour nous, les discours des manuels de philosophie reflètent et construisent les représentations sociales de la philosophie.

1.3.2 Entrée d'analyse : la notion de prise en charge énonciative (PCE)

Les linguistes observent qu' « il n'y a pas de consensus concernant la définition précise de prise en charge » (Guentchéva, 2011 : 117). Toutefois, ils sont souvent d'accord quand ils citent Culioli comme le premier linguiste à avoir parlé de prise en charge, dans un rapport avec la notion de vérité (cf. Jackiewicz, 2011 : 98) : « Bien que le terme de prise en charge ait donné naissance à des emplois souvent peu précis, voire ambigus, il fait référence le plus souvent, explicitement ou implicitement, aux travaux d'A. Culioli » (Guentchéva, 2011 : 118). En général, chaque linguiste travaille la question de la prise en charge énonciative à l'aide d'autres notions. Ainsi, « [l]a prise en charge se retrouve en compagnie d'une série de notions connexes – comme l'assertion, la modalisation, la responsabilité, la source (l'origine) d'un point de vue, l'engagement/le désengagement/l'effacement énonciatif, la distanciation, la polyphonie, l'argumentation » (Dendale & Coltier, 2011 : 8). Afin d'investiguer ces différentes notions reliées à la PCE, Dendale & Coltier (2005 : 125) ont lancé un projet de recherche « qui a pour but d'examiner la façon dont les notions de *prise en charge* et de *non-prise en charge* sont utilisées en linguistique, dans différents cadres théoriques et pour l'analyse de diverses données concrètes ». On conclut que l'appui sur une notion connexe est fondamental lorsqu'on travaille avec la PCE ; de ce fait, c'est *la notion d'effacement énonciatif* qui guidera l'analyse de notre corpus.

Dans notre étude, la notion de PCE apparaît comme une entrée d'analyse pertinente pour la *description* linguistique d'un corpus de manuels de philosophie. Le choix de réaliser une analyse du discours centrée sur la notion de PCE a été fait *a posteriori*, c'est-à-dire après une analyse exploratoire de notre corpus. Un choix *a priori* aurait présenté, pour sa part, « l'inconvénient de

masquer certains fonctionnements discursifs et donc de fausser la description [du corpus] » (Moirand, 1988 : 11). Parce que nous avons commencé notre étude avec l'impression que les auteurs des manuels français se distancieraient davantage de leurs propres discours que les auteurs des manuels brésiliens, la définition suivante de PCE a été adoptée :

^ Analyser la PCE c'est, pour nous, observer quelle est « la distance que le locuteur construit, dans son discours, entre lui et sa production langagière » (Vion, 2011 : 75).

Vion (2011 : 75) montre qu' « [u]ne distanciation minimale [amène à] une prise en charge maximale, alors qu'une forte distanciation [exprime] une non-prise en charge de l'énoncé ou, tout au moins, une prise en charge nettement plus mesurée ». Or la question que l'analyste du discours se pose est celle de savoir quelles sont les marques linguistiques qui permettent d'identifier cette distanciation minimale ou maximale. *Grosso modo*, nous mobiliserons les catégories énonciatives classiques adoptées dans une étude inspirée de l'AD française : positionnement de la personne, modalités, discours rapportés, etc. Pour la distanciation maximale, la notion d'effacement énonciatif s'impose : Vion (2011 : 77) affirme que la « mise à distance se réalise fréquemment par une stratégie d'effacement énonciatif permettant au locuteur de gommer les marques déictiques de sa personne, au point que cette stratégie d'objectivation de l'énoncé a pu passer pour de l'objectivité ». Pour Philippe (2002 : 18),

[...] il est probable qu'un intérêt trop exclusif pour ce que constitue l' « appareil formel de l'énonciation » – c'est-à-dire tout ce qui est prévu, en langue, pour permettre au locuteur de se placer comme point de repère de ses références et d'évaluer les contenus de son énoncé – a fait *négliger la prise en considération de toutes les possibilités que la langue offre « parallèlement » au locuteur pour effacer de son énoncé toute trace de la subjectivité*^[26] et de l'acte d'énonciation qui sont à son origine. [C'est nous qui soulignons]

Le fait de travailler avec la notion connexe d'effacement énonciatif pour rendre compte de la PCE nous permettra de regarder les catégories mentionnées *supra* – positionnement de la personne, modalités, discours rapporté, entre autres – sous une optique différente de celle qu'adopte « classiquement » l'AD. Autrement dit, nous pensons que l'originalité de notre thèse est d'analyser

²⁶ Mais c'est à Philippe (2002 : 18) d'observer que « l'effacement du locuteur ne se définit pas seulement *négativement*, par l'absence de toute référenciation déictique ou de toute marque subjective, mais doit aussi être envisagé sur un mode *positif*, comme une possibilité ouverte par la structure même de la langue ». Cet aspect sera clarifié pendant le développement des analyses de notre corpus (cf. deuxième partie *infra*).

ces deux faces d'une même médaille : au-delà de l'appareil formel de l'énonciation, notre travail porte également sur « l'appareil formel de l'effacement énonciatif ».

1.3.2.1 L'effacement énonciatif

Pendant l'analyse exploratoire de notre corpus, nous avons remarqué, par l'usage que les auteurs faisaient des déictiques, des guillemets, du discours rapporté, etc., une tendance, surtout dans le corpus français, à une exposition de la philosophie de manière objective : les auteurs semblent ne pas vouloir intervenir dans leurs discours, laissant les philosophes parler par eux-mêmes (conformément à ce que nous avons déjà annoncé dans la partie 1.2 *supra*). Ce phénomène correspond à la stratégie d'effacement énonciatif (dorénavant EE) telle qu'elle est décrite par Vion (2001 : 334) :

[...] l'effacement énonciatif constitue une stratégie, pas nécessairement consciente, permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation, qu'il « objectivise » son discours en « gommant » non seulement les marques les plus manifestes de sa présence (les embrayeurs²⁷) mais également le marquage de toute source énonciative identifiable.

Plusieurs linguistes ont parlé des possibilités d'EE, sans pour autant employer ce concept. Moirand (1990), par exemple, parlait déjà d'une stratégie de « masquage » liée à la catégorie de la personne :

On peut parler, lorsqu'on analyse certains discours – des discours dogmatiques, des discours didactiques, des discours d'imposition – d'une véritable stratégie de « masquage » de la catégorie de la personne, à tel point que le destinataire est désigné en « IL » et l'énonciateur effacé :

« les employés sont invités à emprunter désormais la porte d'entrée située à gauche du bâtiment »

« le professeur interroge les élèves un par un »

« désormais les autorisations d'absence devront être déposées au plus tard six semaines avant la date du départ ». (Moirand, 1990 : 79)

L'EE correspondrait au « discours objectif » auquel Kerbrat-Orecchioni (1997 : 70-71) fait référence dans son exposé sur la subjectivité dans le langage :

[...] lorsqu'un sujet d'énonciation se trouve confronté au problème de la verbalisation d'un objet référentiel, réel ou imaginaire, et que pour ce faire il doit

²⁷ Dans notre travail, nous adoptons le terme « déictique ».

sélectionner certaines unités dans le stock lexical et syntaxique que lui propose le code, il a en gros le choix entre deux types de formulations :

- le discours « objectif », qui s'efforce de gommer toute trace de l'existence d'un énonciateur individuel ;
- le discours « subjectif », dans lequel l'énonciateur s'avoue explicitement (« je trouve ça moche ») ou se pose implicitement (« c'est moche ») comme la source évaluative de l'assertion.

Cependant, c'est Vion (2001) *supra* qui systématise ces « masquages » ou cette « objectivisation ». Par la suite, la notion d'EE a été reprise par d'autres auteurs, comme Rabatel (2004a, 2004b, 2008a, etc.), qui la relie à l'étude du positionnement de la personne et du discours rapporté, et Philippe (2002), qui propose un appareil formel de l'EE. On conclut donc que l'EE laisse des marques dans le(s) discours, conformément à ce qu'on exposera par la suite.

- Les marques d'effacement énonciatif : un aperçu général

D'après Rabatel (2008a), « l'effacement énonciatif est sensible à travers la référenciation, [et] il repose sur les marques qui favorisent le surgissement de l'objet (du discours) indépendamment du locuteur/énonciateur premier » (p. 578). Ces marques peuvent affecter plusieurs plans linguistiques. Commençons par le *plan de la référence nominale* :

Indiquent un effacement énonciatif, au plan de la référence nominale, les phénomènes (1) de substantivation des adjectifs [...], (2) les nominalisations, (3) les syntagmes nominaux précédés de déterminants à valeur générique, (4) l'emploi de termes « neutres », non marqués, paraissant échapper à la problématique de la connotation (Jaubert 1990 : 83, Koren 1996 : 72), (4a) le choix d'un pronom indéfini :

- (1) La fragilité de la victoire (au lieu de « une victoire fragile »).
- (2) La production des bombes se fait sans discontinuer.
- (3) Le chien est un mammifère.
- (4) Les absences des salariés (au lieu de « l'absentéisme des travailleurs »).
- (4a) On remarquera les absences des salariés (au lieu de « Je critique l'absentéisme des travailleurs »). (Rabatel, 2008a : 578)

Sur le *plan de la référence verbale*, Rabatel (2008a) cite les marques suivantes :

Indiquent également [...] l'effacement énonciatif, au plan de la référence verbale, (5) les phrases averbales, (6) les infinitivations, (7), (7a), (7b) certaines impersonnalisations « dilu[ant] la responsabilité inhérente à l'acte d'assertion » selon la formule de Nølke 1994 : 87, 89, comme c'est le cas pour (7a) et (7b) :

- (5) Batailles à Bagdad (*Libération* du 08.04.03, p. 1)
 - (6) Lâcher de bombes sur Bagdad.
 - (7) Il se produit chaque année des dizaines de millions d'armes.
 - (7a) Il paraît que Marie est malade [...]
 - (7b) Il semble que Marie soit malade [...]
- Il en va de même avec (8) les passivations, l'emploi des plans d'énonciation historique ou impersonnel, (9) les énoncés génériques, (10) stéréotypiques ou (11) doxiques :
- (8) Des milliers de bombes ont été lâchées sur l'Irak.
 - (9) Un soldat défend sa patrie.
 - (10) Pas de bonne politique sans bonne diplomatie.
 - (11) Le chien est un fidèle ami de l'homme. (p. 578)

L'effacement énonciatif n'affecte pas vraiment le *plan de la connexion entre syntagmes et propositions*, selon Rabatel (2008a : 579) ; mais l'on trouve des exceptions :

- [...] un certain effacement énonciatif est possible, pour les marqueurs spatio-temporels à tout le moins, avec (12) le choix de repérages anaphoriques, voire (13) pour certains connecteurs lorsqu'ils semblent indiquer des relations entre objets indépendamment du PDV [point de vue] du locuteur ou de l'énonciateur qui les évoque :
- (12) À gauche de la maison se trouve un sapin.
 - (13) La bombe a atteint le char de plein fouet, il s'est donc totalement désintégré.
- (Rabatel, 2008a : 579)

Sur le *plan stylistique ou générique*, nous avons « des procédés tels que la juxtaposition de points de vue (Koren 1996 : 29, 100, 103), éventuellement appuyée sur une syntaxe privilégiant la juxtaposition (*ibid.* : 74, 114), produisant des effets de montage qui paraissent indépendants du locuteur primaire (*ibid.* : 41) » (Rabatel, 2008a : 579). L'effacement énonciatif peut également affecter le *plan rhétorique*, avec « tout l'arsenal des procédés de la rhétorique restreinte et étendue (Amossy 2000), avec ses figures de mot et ses figures de pensée susceptibles de participer de cette vitalisation de l'objet indépendante du locuteur (hypotypose, personnification, etc.) » (Rabatel, 2008a : 579). Finalement, les marqueurs ultérieurement cités peuvent se manifester dans le *plan discursif* :

Dès qu'ils sont en congruence, sur le *plan discursif*, ces marqueurs participent aux diverses stratégies d'objectivation de l'objet et d'effacement du locuteur/énonciateur : ainsi des procédés de dynamisation des objets dans les « mises en description », du choix du récit à la troisième personne avec narrateur anonyme et énonciation historique dans les « mises en narration », du choix des énoncés toujours vrais, d'un énonciateur générique, ou d'une valeur aspectuo-temporelle gnomique pour les « mises en argumentation ». Ainsi encore avec les

« mises en information » déroulant les données informationnelles selon la logique interne à l'objet de discours, indépendamment d'une prise en compte du destinataire (Bronckart 1996). Même l'énonciation personnelle, *a priori* rétive à tout effacement énonciatif, est susceptible de relever de cette problématique, dès lors que le *je* ou le *tu* se trouvent comme vidés de toute référence pertinente à leur contexte de production (Philippe 2002 : 22 sv., Monte 2003 : 178) [...] (Rabatel, 2008a : 579)

Outre les marques présentées jusqu'ici, l'EE est lié à d'autres notions, telles la polyphonie et le point de vue. Rabatel (2003a : 40) parle de « désinscription énonciative » pour un processus graduel d'effacement des marques de la subjectivité :

[On parle de désinscription énonciative] pour insister sur un *processus graduel* d'estompage des marques de la personne et de la subjectivité, à son *amont*, tandis que l'EE correspond au phénomène appréhendé sous son *aval* – étant étendu que ce processus n'a pas véritablement de terme, dans la mesure où tout énoncé comporte ne serait-ce que des traces de son énonciation.

La désinscription énonciative est marquée de maintes manières et correspond

[...] au passage d'une énonciation personnelle à une énonciation impersonnelle, avec, en phase intermédiaire, la présence de formes personnelles ou de tiroirs verbaux²⁸ « déictiques » dont l'interprétation ne dépend pas (ou plus) de données situationnelles, comme lorsque *je*, *tu* (*nous*, *vous*) prennent une valeur générique. Il est alors fréquent que ces formes permutent entre elles ou avec un *on* indéfini ou avec la non-personne. (Rabatel, 2004b : 19)

Toutefois, dans Rabatel (2004c), l'EE est décrit comme un type spécifique de désinscription énonciative. Dans nos analyses (cf. deuxième partie *infra*), nous parlerons plutôt d'EE, ou plus précisément, d' « effet » d'EE. Nous y reviendrons.

- « Effet » d'effacement énonciatif

Les marques d'EE ne sont pas des marques d'effacement du locuteur. Pour nous, les marques générales que nous venons d'exposer, quand elles sont mobilisées par les locuteurs dans un texte (consciemment ou inconsciemment), signalent un « effet » d'EE – ou un « effacement » du locuteur, entre guillemets, comme l'écrit Vion (1998 : 197). En somme, c'est la vision d'un sujet autonome (cf. Vion, 1998), maître de son discours, que nous refusons. Kohler (2007 : 78) montre que même dans les textes dits « objectivisants », la subjectivité énonciative est inscrite. Pour elle –

²⁸ Selon Petiot *et al.* (2001 : 173), « [c]ertains linguistes désignent les “temps” du verbe par le terme de “tiroirs verbaux”, proposé par Damourette et Pichon ».

et c'est la vision que nous soutenons – « l'effacement énonciatif dans un discours ne saurait gommer la subjectivité et, partant, la prise de position de l'énonciateur ». Or, Philippe (2002), qui s'inspire de Benveniste, intitule son article « L'appareil formel de l'effacement énonciatif et la pragmatique des textes sans locuteur »²⁹. Toutefois, les études sur l'effacement énonciatif explorent d'autres travaux que ceux de Benveniste³⁰ : Rabatel, par exemple, adopte les réflexions de Ducrot et Culioli, en passant par Authier-Revuz, entre autres³¹.

En dépassant le cadre benvenistien, la vision du sujet devient polyphonique. D'après Krieg-Planque (2012 : 188), la polyphonie « permet de décrire la pluralité des voix qui peuvent s'exprimer à l'intérieur d'une même phrase, d'étudier les énoncés sous l'angle des différents points de vue qui s'y manifestent, *d'appréhender la question de la prise en charge énonciative* » [C'est nous qui soulignons]. Alors, « [s]i la parole du locuteur est traversée d'autres voix que la sienne, il convient d'effectuer un travail sur des catégories comme locuteur, énonciateur, etc. » (Vion, 1998 : 195). C'est de cette conception que découle la nomenclature adoptée par Rabatel, qui réalise une disjonction locuteur/énonciateur³². Selon le linguiste (2003b : 49), « la disjonction locuteur/énonciateur [...] [est] centrale pour l'analyse des phénomènes d'hétérogénéités énonciatives comme pour les phénomènes d'effacement énonciatif ». Car cette disjonction « permet de rendre compte des multiples cas où un locuteur se distancie de son propre dire ou du dire d'un tiers » (Rabatel, 2004d : 31)³³.

²⁹ Provenzano (2010) parle d'une « radicalisation de la démarche » de la part de Philippe (2002).

³⁰ Voici la réponse de Ducrot à la question « Peut-il exister, à votre avis, des énoncés sans locuteur comme le suggèrent certains linguistes ? », posée par Biglari lors d'un entretien : « Personnellement, je crois que non, et là je m'oppose franchement à Benveniste. Il m'est peut-être arrivé de dire que oui parce que j'étais très impressionné par Benveniste et par son article sur les pronoms, mais je crois qu'il est impossible qu'il y ait un discours sans locuteur, notamment le discours que Benveniste appelle historique qui, selon lui, est un discours sans locuteur, alors qu'il est truffé de marques de locution : pronoms personnels, expressions subjectives du type « heureusement », « je crois », « je pense », etc. [...] je crois que le discours dit « historique » de Benveniste, le discours sans locuteur, comporte lui aussi la présence d'un locuteur » (Ducrot, 2013 : 30). C'est ainsi que la disjonction locuteur/énonciateur (Ducrot, 1984) s'oppose aux travaux de Benveniste (cf. Rabatel, 2006 : 222). Culioli (1999), de même que Danon-Boileau (1987), Franckel & Lebaud (1990) (dont les travaux s'inspirent de Culioli), distinguent locuteur et énonciateur (cf. Rabatel, 2004d : 30).

³¹ Rabatel lui-même explore ce dépassement : « Abattons d'emblée notre jeu : nous défendons des thèses, qui, sur bien des points, se séparent de Benveniste, dont les travaux sur l'appareil formel de l'énonciation ont fermé des pistes que Benveniste avait lui-même commencé à explorer, notamment celles qui concernent l'expression multiforme de la subjectivité indépendamment de l'appareil formel d'énonciation. D'où la proposition de disjointre locuteur et énonciateur, en rapportant au premier les mécanismes d'actualisation déictique et au second ceux de l'actualisation modale, les deux actualisations n'allant pas nécessairement de pair » (Rabatel, 2005a : 115).

³² Vold (2008 : 45) souligne l'intérêt de la disjonction entre locuteur et énonciateur pour l'étude des modalités (catégorie que nous exposerons plus loin dans ce travail) : « Le concept de *locuteur* renvoie à celui qui énonce. Cependant, celui qui énonce n'équivaut pas toujours à celui qui modalise : il existe bien entendu des cas de modalisation rapportée où le locuteur n'est pas la source de la modalisation, comme dans *Jaques aimerait que tu viennes* (Le Querler 1996 : 63). Dans cet énoncé, ce n'est pas forcément l'attitude du locuteur qui est exprimée, mais l'attitude de Jaques (ou, pour être plus précis, l'attitude que le locuteur attribue à Jaques (voir Picavez 2003 : 43-50)). Ce type d'énoncé rentre donc difficilement dans une définition traditionnelle de la modalité ».

³³ Pour la disjonction locuteur/énonciateur, Rabatel s'inspire des travaux de Ducrot, qui « [e]n 1984, dans *Le dire et le dit*, [...] propose de contester le postulat de l' "unicité du sujet parlant" en étendant les recherches de Bakhtine de la

Le *locuteur* est donc « l'instance qui profère un énoncé, dans ses dimensions phonétiques et phatiques ou scripturales, selon un repérage déictique ou selon un repérage indépendant d'*ego*, *hic* et *nunc* » (Rabatel, 2005b : 97). L'*énonciateur* à son tour,

[c']est l'instance des actualisations modales, assumant l'énoncé, en un sens nettement moins abstrait que la prise en charge découlant de l'ancrage déictique (Rabatel 2003). Ce sujet modal n'est pas seulement présent dans les modalisations du *modus* : dès le *dictum*, le choix des dénominations, la sélection des informations, leur hiérarchisation sont susceptibles d'indiquer un PDV [point de vue] (Ducrot 1993). (Rabatel, 2005b : 97)

D'autres distinctions sont aussi établies par Rabatel (2009), en référence à Ducrot (1984), tels L1/E1 (locuteur/énonciateur premier), l2/e2 (locuteur/énonciateur second) et e2 (énonciateur second non locuteur) :

La distinction locuteur/énonciateur est empruntée à Ducrot 1984 : le locuteur est le producteur physique de l'énoncé ; l'énonciateur, l'instance à l'origine d'un PDV [point de vue], qui ne s'exprime pas nécessairement par des paroles. L1/E1 correspond au syncrétisme du locuteur et de l'énonciateur premier ; l2/e2 correspond au syncrétisme de locuteurs/énonciateurs seconds. Lorsque le PDV [point de vue] est exprimé par un acte de parole identifiable, on utilisera l2/e2 ; en revanche on utilisera e2 seul, en l'absence d'acte de parole : « l'énonciation est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles » (*ibid.* : 204). (Rabatel, 2009 : 71)

Ces distinctions donnent lieu à des « mises en scènes énonciatives » : « Chaque locuteur effectue, lors de la mise en communauté de l'énonciation, une mise en scène énonciative par laquelle il construit, dans son discours, des énonciateurs » (Vion, 1998 : 196). La notion de mise en scène énonciative est importante dans l'étude de l'EE, car elle permet « d'appréhender la pluralité des voix qui habite la parole d'un locuteur » (Vion, 2001 : 332), et cela « en des termes plus généraux que les problématiques du discours rapporté » (Vion, 2001 : 332). Ces réflexions sont à la base des « postures énonciatives », telles qu'elles ont été théorisées par Rabatel (2011a, par exemple). Cette analyse des postures implique une reformulation de la théorie de la co-énonciation de Culioli (cf. Rabatel, 2007a : 89). Rabatel propose deux nouvelles postures : la sur-énonciation et la sous-énonciation³⁴.

littérature à la linguistique afin de montrer comment « une pluralité de sujets » peuvent être introduits dans l'énoncé » (Lala, 2006 : 123).

³⁴ Rabatel alterne, dans ses articles, ces graphies avec celles de « coénonciation », « surénonciation » et « sousénonciation ». Nous avons opté par la graphie avec les tirets, qui est celle de ses articles les plus récents.

L'énonciateur étant la source d'un point de vue (dorénavant PDV)³⁵, on observe que « [c]es PDV peuvent correspondre ou non, en tout ou partie, à ce que pense le locuteur » (Rabatel, 2007b : 76). Or « si le locuteur est toujours énonciateur de son dire, sauf cas pathologiques, il prend rarement en charge tous les PDV qu'il profère » (Rabatel, 2006 : 223). Dans nos analyses, prendre en charge un énoncé c'est l'équivalent de prendre en charge le PDV immanent à cet énoncé. Pour rendre compte de la question du PDV, il faut considérer les postures énonciatives (de co-, sur- et sous-énonciation). Dans les mots de Rabatel (2007a), « les postures se définissent par la position qu'adopte un énonciateur dans l'expression d'un PDV » (p. 89). Ainsi, « [l]e locuteur, instance de production physique de l'énoncé, est dissocié de l'instance modale – ou énonciateur – qui prend en charge le PDV en le considérant comme *vrai*, ou, à tout le moins, comme correspondant à *sa* manière de voir » (Rabatel, 2007a : 89).

Dans la *co-énonciation*, l'énoncé est « pris en charge par les deux énonciateurs » (cf. Rabatel, 2007a : 90), car il est co-construit par eux. Plus précisément, « [o]n définit la co-énonciation comme la coproduction par deux locuteurs d'un point de vue commun, partagé, envers lequel les co-énonciateurs marquent leur accord » (Rabatel, 2014 : 184). Il s'agit d'une « co-énonciation véritable, co-construction par les locuteurs d'un PDV commun et partagé, qui les engage en tant qu'énonciateurs » (Rabatel, 2011a : 173). Cette posture énonciative correspond à la « concordance concordante », c'est-à-dire au consensus, dans le tableau présenté *infra* (cf. figure 2). La *sur-énonciation*, à son tour, peut être « définie comme la *co-construction inégale d'un PDV surplombant jouant le rôle de topique discursif* » (Rabatel, 2007a : 90). Cette posture correspond à une « concordance discordante ». Finalement, la *sous-énonciation* « consiste en la *co-construction inégale d'un PDV dominé* » (Rabatel, 2007a : 90). Il s'agit d'une « discordance concordante ». Ainsi,

[...] le point de vue sousénoncé repose sur le fait que le cadre de prédication est présenté comme appartenant à un locuteur/énonciateur antérieur, tandis que la prédication elle-même, qui émane du locuteur sousénonciateur, est présentée comme découlant de ce qui précède, en sorte que le locuteur n'est pas pleinement l'énonciateur du PDV, il le présente comme étant référé à une autre instance (un individu, une norme, une institution, la vérité), faisant entendre que ce PDV est d'abord celui d'un autre avant d'être le sien. (Rabatel, 2007a : 90)

³⁵ La notion de « PDV » serait parasynonyme de celle de « focalisation narrative » (cf. Rabatel, 1997 : 9). D'après Patron (2011 : 313), dans ses travaux sur le PDV, Rabatel (1997, 1998 et d'autres) s'inspire des études de Ducrot et de Banfield, même si l'on rencontre des divergences entre ces deux travaux. Plus précisément, Rabatel (2008b) définit « le point de vue comme l'expression d'un "jugement", à travers le mode de donation des référents, jugement qui peut apparaître dans le choix d'un mot, mais qui se développe le plus souvent dans un contenu propositionnel » (p. 187).

Les postures énonciatives sont distribuées de la façon suivante dans le tableau que nous empruntons à Rabatel (2007a : 94) :

Concordance concordante	Concordance discordante ^[36]	Discordance concordante	Discordance discordante
Consensus		Dissensus	
←-----→			
co-énonciation d'un PDV commun	sur-énonciation d'un PDV dominant	sous-énonciation d'un PDV dominé	énonciation de 2 PDV opposés

Figure 2 : Les postures énonciatives (in : Rabatel, 2007a : 94)

Rabatel (2015) présente les définitions de co-, sur- et sous-énonciation en rapport avec la disjonction locuteur/énonciateur présentée *supra*. D'après sa théorie, la co-énonciation est la « coproduction d'un PDV commun et partagé par L1/E1 et un énonciateur second »³⁷ (p. 127). La sur-énonciation, en contrepartie, est la « coproduction d'un PDV surplombant de L1/E1 qui reformule le PDV [d'un autre] en paraissant dire la même chose tout en modifiant à son profit le domaine de pertinence du contenu ou son orientation argumentative » (*ibid.* : 127). La sous-énonciation, enfin, est la « coproduction d'un PDV "dominé", L1/E1, le sous-énonciateur, reprenant avec réserve, distance ou précaution un PDV qui vient d'une source à laquelle L1/E1 confère un statut prééminent » (*ibid.* : 127). Dans l'analyse de notre corpus (cf. deuxième partie *infra*), l'analyse des postures énonciatives est utile dans la mesure où elle nous permet de traiter l'EE dans les manuels français et brésiliens. Ces effacements sont surtout observés par la présence d'une posture de sur-énonciation. Voici les rapports qu'entretiennent les postures et la PCE :

Dans la sur-énonciation, L1/E1 reste en surplomb, comme s'il n'était pas responsable des PDV qu'il énonce. Dans la sous-énonciation, L1/E1 reprend « avec réserve, distance ou précaution un PDV qui vient d'une source à laquelle L1/E1 confère un statut prééminent » (Rabatel, 2015 : 127). Ainsi, nous relierions les postures de sur- et de sous-énonciation à une PCE-, même si nous savons qu'il ne s'agit que d'un effet d'EE. Dans le cas d'une co-énonciation, celle-ci doit être

³⁶ D'après Rabatel (2008b : 188), les termes « Concordance discordante » et « discordance concordante » viennent de Ricœur (1983).

³⁷ Cette définition ne correspond pas à la définition de co-énonciation chez Morel & Danon-Boileau (1998), ni à celle de Jeanneret (1999), conformément à ce qu'explique Rabatel (2015). Nous ne nous attarderons pas sur cette différence, qui n'est pas significative pour l'analyse de notre corpus.

analysée au cas par cas, à l'aide d'autres marques linguistiques.

Rabatel (2011a) rapporte deux critiques qu'il a reçues à propos de sa théorie des postures énonciatives. L'une d'entre elles concerne les marques linguistiques : en effet, il est difficile d'identifier une posture du fait d'un manque de « marques univoques pour exprimer les postures » (p. 159). Par exemple : les reformulations et les reprises peuvent caractériser la sur-énonciation (cf. Rabatel, 2008b : 189), mais il ne s'agit pas d'une marque exclusive de cette posture. Nous sommes d'accord avec cette critique, car il s'agit effectivement d'une difficulté pour le travail d'analyse de notre corpus. L'autre critique concerne la « labilité des postures » (Rabatel, 2011a : 159). De ce fait, « telle situation p[eut] être analysée selon des postures variables, par exemple [...] une sous-énonciation de X par rapport à Y p[eut] être interprétée comme une sur-énonciation de Y par rapport à X ou de X par rapport à Z » (p. 159). Ces critiques sont prises en compte lors de nos analyses, et nous demandent d'être attentive à chaque interprétation que nous exposons. Finalement, comme l'ont bien expliqué Doquet-Lacoste & Richard (2010 : 48), « les postures énonciatives n'ont pas vocation à caractériser un sujet parlant³⁸ mais bien plutôt des caractéristiques de l'énonciation dans un discours donné ». C'est pourquoi, dans nos analyses, nous évitons le terme de « posture énonciative des auteurs des manuels ». D'après les suggestions des linguistes, il faut parler d'une posture énonciative « mise en jeu » dans les discours des manuels (cf. p. 48).

- La sur-énonciation dans les listes

³⁸ La distinction entre « sujet parlant », « locuteur » et « énonciateur » peut être expliquée en analogie avec les travaux de Genette (1972), qui, en théorie littéraire, distingue « auteur », « narrateur » et « personnage ». Ainsi, le sujet parlant serait l'équivalent de l'auteur. Il est celui qui « est chargé de toute l'activité psycho-physiologique nécessaire à la production de l'énoncé » (Ducrot, 1984 : 189). Il est donc un « être empirique » (*ibid.* : 199) ; le locuteur est l'équivalent du narrateur. Il est un « être de discours » (*ibid.* : 199). À l'intérieur de la notion de locuteur, Ducrot (1984 : 199-200) distingue le « locuteur en tant que tel » (par abréviation “L”) et le locuteur en tant qu'être du monde (“λ”). L est le responsable de l'énonciation, considéré uniquement en tant qu'il a cette propriété. λ est une personne “complète”, qui possède, entre autres propriétés, celle d'être l'origine de l'énoncé – ce qui n'empêche pas que L et λ soient des êtres de discours, constitués dans le sens de l'énoncé, et dont le statut méthodologique est donc tout à fait différent de celui du sujet parlant (ce dernier relève d'une représentation “externe” de la parole, étrangère à celle qui est véhiculée par l'énoncé) ». Finalement, l'énonciateur est l'équivalent du personnage. Ducrot (1984 : 204) appelle « énonciateurs » « ces êtres qui sont censés s'exprimer à travers l'énonciation, sans que pour autant on leur attribue des mots précis ; s'ils “parlent”, c'est seulement en ce sens que l'énonciateur est vue comme exprimant leur point de vue, leur position, leur attitude, mais non pas, au sens matériel du terme, leurs paroles ». C'est ainsi que, dans un texte, un seul locuteur peut « mettre en scène » plusieurs énonciateurs : « À coup sûr, si le locuteur est la plupart du temps unique, il y a généralement plusieurs énonciateurs en rapport avec plusieurs contenus » (Carel & Ducrot, 2009 : 34). Dans les cas des manuels de philosophie – un discours certes moins complexe que le discours littéraire –, le locuteur finit par se confondre avec le sujet parlant (nous avons un syncrétisme entre sujet parlant et locuteur), et il met souvent en scène plusieurs voix, de philosophes divers.

Dans la deuxième partie de notre recherche (cf. plus précisément le chapitre 4 *infra*) nous travaillerons la sur-énonciation dans les listes. La description de la liste en tant que phénomène langagier reste, d'après Paveau & Rosier (2009), marginale en sciences du langage. Voyons les raisons qui justifieraient cette marginalité de l'étude des listes :

[...] la liste est une production langagière marginale, pour plusieurs raisons :

- ▲ Elle correspond à des modèles primitifs d'écriture et de savoir [...].
- ▲ Elle se situe en marge de la syntaxe et même en dehors d'elle, puisque considérée comme « asyntaxique » (Goody 1979 ; repris par Borzeix et Fraenkel 1993, Fraenkel 2001) et « décontextualisée » (Goody 1996). Du coup, le linguiste pense ne rien pouvoir en dire [...].
- ▲ Elle se trouve aussi dans les marges de la production textuelle puisqu'elle ne correspond pas à la représentation canonique du texte, en particulier parce qu'elle est dépourvue d'enchaînements et ne possède, de près ou de loin, aucun trait stylistique ; cela explique qu'elle soit dévalorisée dans les usages savants ou cultivés, comme en témoignent les marquages négatifs de la plupart de ses synonymes (*litanie, kyrielle, bordée*) ; elle est alors plus un outil qu'une parole véritable.
- ▲ Ses analogues recueillent davantage l'intérêt des analystes, surtout en littérature : la liste comme description (Hamon 1993), comme figure de rhétorique assimilée à l'énumération et l'accumulation (Dupriez 1984), ou à la gradation, à l'adjonction, etc. (Fontanier 1977), comme principe poétique générateur, dite alors « inventaire poétique » (Prévert, Perec, Vian), comme énumération sous toutes ses formes, catalogues bibliques ou homériques, « boules de neige » et « avalanches » (contrais oulipiennes) ou encore listes « littérairement intégrées » à la Rabelais.
- ▲ Elle pose la question de son inachèvement. La liste est systématique, mais jamais exhaustive. Mais elle est aussi clôturée de façon arbitraire : une liste de morts sur un monument semble achevée, tout comme la liste des victimes d'un crash aérien ou d'un attentat ; mais une liste de course est-elle fermée ? [...] Il existe des marqueurs codifiés de l'inachèvement (les points de suspension, la marque *etc.*), mais ils ne sont utilisés que dans des listes intégrées dans des unités textuelles plus larges. [...] (Paveau & Rosier, 2009 : 113-115)

Pour nous, l'intérêt des listes est double. D'une part, les listes sont une manière d'explorer les contenus historiques dans les manuels brésiliens ; ces contenus sont chers à la communauté d'auteurs brésilienne, qui semble valoriser un enseignement de la philosophie basé sur l'histoire de la philosophie. D'autre part, ces listes révèlent une « stratégie » de sur-énonciation adoptée par les auteurs brésiliens : au moyen des listes, ils semblent ne pas prendre en charge leurs discours, en exposant les faits (notamment historiques) de manière neutre et objective. Rabatel (2013) fait aussi un long développement sur les aspects qui caractérisent la sur-énonciation dans une liste :

Je rappelle que la sur-énonciation correspond à l'expression d'un point de vue surplombant lors des reprises (donc des citations) ou des reformulations d'un point

de vue. Cette posture est indiquée par des marques en faisceau, les unes au niveau des énoncés, les autres au niveau du texte que forment la liste et son co-texte :

▲ les dire rapportés sont sous la rection du dire citant, avec le *que* (1)^[39] ou le *de* (2) [...];

▲ mais surtout, les dire sont reformulés, à l’instar du discours narrativisé de (2), avec des négations qui mettent en relief ce qui n’est pas dit ;

▲ les dire sont parfois interrompus par des points de suspension, des *etc.* par L1/E1 [...];

▲ s’ils ne le sont pas, ils produisent un effet de flot verbal avec un effet d’abondance pauvre : comme si toutes les paroles, en une sorte de logorrhée, étaient malgré tout inaptes à dégager chacune le sens de l’événement (3), (4) ;

▲ d’où la nécessité d’une intervention en amont et/ou en aval de la liste par laquelle le listeur donne le sens des choses ou le laisse inférer des agencements des paroles ;

▲ les paroles ne sont plus adressées, mais valent comme signe/indice de ; cela se combine avec le fait que les paroles peuvent se voir privées de leur valeur singulative, dans le contexte de l’adresse, pour devenir le signe itératif d’une certaine forme de pensée, de comportement [...];

▲ le listeur ne se prive pas de commentaires distanciés [...] notamment en réduisant les dire à des paroles stéréotypées ;

▲ bref, il y a sur-énonciation moins en raison du mécanisme général de hiérarchisation propre au discours citant qu’en vertu du fait que le discours citant, dans le discours qui entoure le verbe du discours attributif, donne le sens des énoncés cités et surtout représente leurs points de vue de façon à faire entendre leur incomplétude, leur limite, leurs déficits hypo-sémantique et hypo-pragmatique, et donc leur défaut de signifiante pour penser les événements. (p. 388-389)

On verra plus loin dans l’analyse du corpus que les listes, dans les manuels brésiliens, s’intègrent à « des unités textuelles plus larges » (Paveau & Rosier, 2009 : 115), comme dans [a] :

[a] Vejamos esse processo.

Para explicar o devir, Hegel parte não da natureza, da matéria, mas da ideia pura:

- a ideia, para se desenvolver, cria um objeto oposto a si, a natureza;

- a natureza é a ideia alienada, o mundo privado de consciência; da luta desses dois princípios opostos surge o espírito;

Voyons ce processus.

Pour expliquer le devenir, Hegel part non pas de la nature, de la matière, mais de l’idée pure :

- l’idée, pour se développer, crée un objet opposé à elle-même, la nature ;

- la nature est l’idée aliénée, le monde privé de conscience ; de la lutte de ces deux principes opposés surgit l’esprit ;

- l’esprit est en même temps pensée et

³⁹ (1), (2), (3) et (4) sont les exemples qui ont été présentés dans les pages antérieures de l’article en question. Nous ne transcrivons pas les exemples ici, car nous pensons qu’ils ne sont pas essentiels pour la compréhension des critères exposés. Par ailleurs, nous présenterons nos propres exemples au long des analyses.

- o espírito é ao mesmo tempo pensamento e matéria, isto é, a ideia que toma consciência de si por meio da natureza. (Aranha & Martins : 185)

matière, c'est-à-dire l'idée qui prend conscience d'elle-même par le moyen de la nature.

On observe dans cet extrait que l'énoncé « voyons ce processus » marque la continuité par rapport au texte dans lequel s'insère la liste. Ensuite, le L1/E1 (locuteur/énonciateur premier) fait une énumération à propos de la manière dont Hegel explique le concept de « devenir ». Nous avons là une sur-énonciation parce qu'on a « l'expression d'un point de vue surplombant lors [de] [...] [la reformulation] d'un point de vue » (Rabatel, 2013 : 388). Cela est vérifié par les marques suivantes, citées par Rabatel (2013) *supra* :

- « les direx sont reformulés, à l'instar du discours narrativisé de (2), avec des négations qui mettent en relief ce qui n'est pas dit ». La négation peut être observée quand L1/E1 dit que « Hegel **ne** part **pas** de la nature, de la matière, **mais de** l'idée pure ».
- « les paroles ne sont plus adressées, mais valent comme signe/indice de ». On ne constate pas des marques d'adresse aux lecteurs, par exemple, avec des « nous » inclusifs. Le discours est écrit de la manière la plus neutre et objective qui soit.

Ce sont ces caractéristiques, et le lien des listes avec une sur-énonciation, qui nous intéressent dans la deuxième partie de ce travail, quand nous explorerons la PCE dans les *effets-listes*.

* * *

Si l'on suit les réflexions d'Authier-Revuz (2001), nous pouvons dire que l'effet d'effacement énonciatif, dans notre thèse, sera analysé au moyen de marques de l'*hétérogénéité montrée* (ou *représentée*). D'après Authier-Revuz (2001),

[o]n appelle *hétérogénéité représentée* (ou *montrée*) l'ensemble des formes faisant place (selon des configurations énonciatives multiples jouant des embrayeurs, modalités, prise en charge...) dans un dire à un dire autre. Tout discours, par cette hétérogénéité représentée, donne une image en lui de son rapport à l'extérieur des autres discours, élément important de son fonctionnement discursif. (p. 193)

Toutefois, même les énoncés non-marqués par une hétérogénéité montrée sont constitués d'une subjectivité intrinsèque, conformément à ce que nous avons exposé dans cette partie. Pour Authier-Revuz (2001), il s'agit d'une *hétérogénéité constitutive* de tout énoncé : l' « hétérogénéité que des recherches contemporaines présentent comme constitutive du discours. La théorie bakhtinienne du “dialogisme” posé comme loi du discours humain est à ce titre essentielle : aucun mot n'est neuf, ni neutre, mais “chargé” d'un “déjà dit” » (p. 193). Au fond, c'est le point où les théories du dialogisme et de la polyphonie (de Ducrot, suivie par Rabatel et exposée *supra*) se rencontrent. En somme, même quand le locuteur essaye de masquer sa subjectivité, nous considérons, dans le sillage d'Authier-Revuz (2001), qu'elle est constitutive du discours, d'où un « simple » *effet* d'effacement énonciatif.

1.3.2.2 *Le positionnement de la personne*

Les théories énonciatives élaborées par Benveniste (1970), surtout son « appareil formel de l'énonciation », ont eu un rôle très important dans le développement de l'analyse du discours⁴⁰. Une analyse de l'appareil formel de l'énonciation nous conduit à observer le positionnement de la personne dans les discours. Pour les analyses exposées dans cette thèse, nous observerons surtout le phénomène de la deixis.

Lorsqu'il s'agit de deixis, tous les linguistes ne sont pas d'accord sur la façon de l'appréhender. Il y a ceux pour qui la deixis est un phénomène plus étendu (tels Kleiber, Todorov, etc.) ; ces auteurs ne font pas, au bout du compte, une distinction très nette entre déictique et anaphore. Ce n'est pas la vision que nous adoptons. Dans notre travail, nous considérons, à la suite de Kerbrat-Orecchioni (1997), que les déictiques

[...] sont les unités linguistiques dont le fonctionnement sémantico-référentiel (sélection à l'encodage, interprétation au décodage) implique une prise en considération de certains des éléments constitutifs de la situation de communication, à savoir :

- le rôle que tiennent dans le procès d'énonciation les actants de l'énoncé,*
 - la situation spatio-temporelle du locuteur, et éventuellement de l'allocutaire.*
- (Kerbrat-Orecchioni, 1997 : 36)

⁴⁰ Charolles & Combettes (1999 : 76) soulignent l'influence de Benveniste pour l'analyse du discours (au sens large, y compris donc pour l'analyse du discours française) dans le passage suivant, à propos des didacticiens : « L'émergence de l'analyse du discours, d'abord sous la forme de l'étude de l'énonciation initiée par E. Benveniste [...] a suscité un certain intérêt auprès des didacticiens [...] ». De même, Coquet & Fenoglio (2012), dans l'introduction des *Dernières leçons*, montrent que « l'œuvre d'Émile Benveniste continue de faire partie des références pour de nombreuses recherches en linguistique et au-delà. [...] Sur le terrain de l'analyse du discours [...] elle constitue, pour la recherche française, un héritage revendiqué » (p. 41).

C'est aussi la vision de Maingueneau (1981, 1993). Seulement, il appelle « embrayeurs » (traduction du terme anglais *shifter*, employé par Jakobson) la catégorie de la personne, et réserve le terme « déictique » pour les catégories d'espace (déictiques spatiaux) et de temps (déictiques temporels). Pour des raisons d'économie et de clarté, nous préférons appeler tous ces éléments « déictiques ».

Cependant, dans nos analyses nous ferons attention (certes, dans une moindre mesure que pour les déictiques) à d'autres marqueurs du positionnement de la personne. Kerbrat-Orecchioni (1997) montre qu' « après avoir d'abord identifié, sous le nom de déictiques, les éléments linguistiques les plus voyants qui manifestent la présence du locuteur au sein de son énoncé, les linguistes se sont trouvés confrontés au problème de l'omniprésence de ce locuteur dans le message » (p. 68). Pour la linguiste, Benveniste, ainsi que Todorov, finissent par élargir la catégorie des déictiques à d'autres unités linguistiques qui exprimeraient la subjectivité dans le langage :

Fort de cette constatation, on peut être tenté d'appeler « déictiques » tous les shifters en y intégrant tous les indices de subjectivité. Benveniste cède à cette tentation, ainsi que Todorov, qui dans l'inventaire qu'il propose des "éléments indicels", mentionne, à la suite des pronoms personnels et des désinences verbales, les unités linguistiques à valeur émotive et à contenu évaluatif. Dans une telle perspective, les frontières de la catégorie déictique viennent coïncider avec celles des faits énonciatifs. (Kerbrat-Orecchioni, 1997 : 69)

Il s'agit là d'une question de nomenclature : pour Kerbrat-Orecchioni (1997), les déictiques sont « un *sous-ensemble* des unités "subjectives", qui constituent elles-mêmes un sous-ensemble des unités "énonciatives" » (p. 69)⁴¹. Dans les lignes qui suivent, nous nous inspirerons de Benveniste (1966 ; 1970) et de Kerbrat-Orecchioni (1997) pour esquisser un tableau au sujet du positionnement de la personne dans les théories énonciatives.

- Les déictiques

Avant de commencer cet exposé sur les déictiques, voici un extrait de Kerbrat-Orecchioni (1997) sur l'importance de cette catégorie d'analyse :

Le système de repérage déictique n'est pas le seul auquel puissent recourir les langues naturelles, mais c'est sans doute le plus important, et sûrement le plus

⁴¹ Nous rappelons que Benveniste n'a pas employé le terme « déictique » dans son article sur l'appareil formel de l'énonciation.

original, car ce repérage a la particularité de s'effectuer non par rapport à d'autres unités internes au discours, mais par rapport à quelque chose qui lui est extérieur et hétérogène : les données concrètes de la situation de communication. (p. 55)

Nous exposerons d'abord les pronoms personnels, pour ensuite parler des démonstratifs, de la localisation temporelle et de la localisation spatiale.

- Les pronoms personnels

Kerbrat-Orecchioni (1997 : 40) signale que « [l]es pronoms personnels (et les possessifs, qui amalgament en surface un article défini + un pronom personnel en position de complément du nom) sont les plus évidents, et les mieux connus, des déictiques ». Avant de commencer l'exposé pour chaque personne, nous observons que les déictiques peuvent être intégrés à la morphologie verbale du portugais. En effet,

[o]n peut trouver des énoncés à deux termes qui présentent un certain parallélisme entre les deux langues :

O Miguel fala	Ele fala	Tu falas	Eu falo
Michel parle	Il parle	Tu parles	Je parle

Mais cette structure d'énoncé n'est pas aussi courante en portugais qu'en français. Les locuteurs lusophones usent très souvent du seul prédicat, dont la flexion personnelle, mieux conservée qu'en français, permet de retrouver le sujet adéquat (le **subjectum** caché) dans le contexte, sans avoir besoin de réitérer l'expression de celui-ci sous la forme d'un anaphorique comme fait le français avec les formes du paradigme **il/elle** :

fal/a	fal/as	fal/o
Il parl/e	Tu parl/es	Je parl/e

Nous observons que les formes verbales du portugais changent à chaque personne. (Almeida, 2000 : 24-25)

Ainsi, tous ces termes intégrés à la morphologie verbale sont des déictiques, ou du moins, une marque de positionnement de la personne.

- « Je » / « tu » (eu/tu ou você)

« Je » et « tu » représentent le couple locuteur/destinataire. Benveniste (1970) accorde, dans sa théorie, une place primordiale au locuteur. Ainsi, « [l]a relation du locuteur à la langue détermine les caractères linguistiques de l'énonciation. On doit l'envisager comme le fait du locuteur, qui prend la langue pour instrument, et dans les caractères linguistiques qui marquent cette relation » (p. 13). Qui plus est, l'énonciation elle-même est définie par Benveniste (1970) comme la « mise en

fonctionnement de la langue par un acte individuel d'utilisation » (p. 12). Nous avons là un sujet égocentrique ou « autonome ». Une telle conception n'implique « que les aspects du sujet en relation avec la production langagière » (Vion, 1998 : 190). Ce n'est pas la vision de Bakhtine, qui « rompt avec la conception d'un sujet autonome et installe un sujet en relation avec ses environnements » (*ibid.* : 191). C'est de cette définition-là que découle l'appareil formel de l'énonciation : « Le locuteur s'approprie l'appareil formel de la langue et il énonce sa position de locuteur par des indices spécifiques, d'une part, et au moyen de procédés accessoires, de l'autre » (Benveniste, 1970 : 14). L'un de ces indices sont les déictiques, même si Benveniste (1970) n'emploie pas ce terme. Le couple « je » / « tu » est un couple essentiel, car « dès qu'il [le locuteur] se déclare locuteur et assume la langue, il implante l'autre en face de lui, quel que soit le degré de présence qu'il attribue à cet autre. Toute énonciation est, explicite ou implicite, une allocution, elle postule un allocutaire » (p. 14). « Je » et « tu » sont, dans les mots de Kerbrat-Orecchioni (1997), des « purs déictiques » :

Pour recevoir un contenu référentiel précis, les personnels exigent en effet du récepteur qu'il prenne en considération la situation de communication, et cela de façon :

▲ nécessaire et suffisante dans le cas de « je » et de « tu » : ce sont de purs déictiques ;

▲ nécessaire mais non suffisante dans le cas de « il(s) » et « elle(s) », qui sont à la fois déictiques (négativement : ils indiquent simplement que l'individu qu'ils dénotent ne fonctionne ni comme locuteur, ni comme allocutaire) et représentants (ils exigent un antécédent linguistique). (p. 40)

En portugais, le couple *eu/tu* (ou plus précisément, dans le cas brésilien, le couple *eu/você*) équivaut à « je » / « tu ». Il y a beaucoup de régions au Brésil où l'on emploie le *tu*, mais dans le portugais « standard », celui des textes officiels et du journalisme, le pronom *você* est le plus usuel. Par sa graphie, *você* rappelle le « vous », mais ce n'est pas le cas. Ce pronom a un comportement proche du *you* en anglais, pouvant se référer au « tu » et au « vous de politesse » en français.

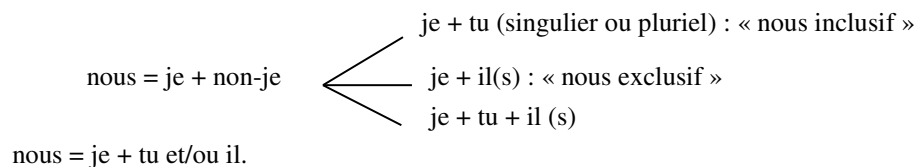
Pour ce qui est de la PCE, les occurrences de « je » et « tu » signalent une mise à distance minimale entre le locuteur par rapport à son énoncé, signalant donc une PCE+.

- « Nous » / « vous » (*nós/você* ou *vocês*)

Nous entrons maintenant dans la problématique des « pronoms pluriels ». À vrai dire, la tradition grammaticale « [l]es appelle [le « nous » et le « vous »] “1^{re} et 2^e personnes du pluriel”, par

opposition à *je* et *tu* qui sont les “1^{re} et 2^e personnes du singulier” » (Tomassone, 2002 : 23). Mais « énonciativement » « [l]e “nous” ne correspond jamais, sauf dans des situations très marginales comme la récitation ou la rédaction collectives, à un “je” pluriel » (Kerbrat-Orecchioni, 1997 : 41).

Kerbrat-Orecchioni (1997) résume comme suit le contenu du « nous » :

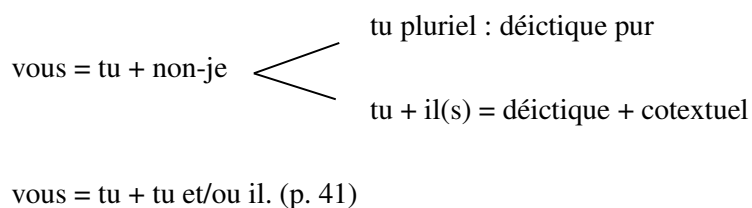


Le « nous » inclusif est purement déictique. En revanche, lorsqu’il comporte un élément de troisième personne, le pronom doit être accompagné d’un syntagme nominal fonctionnant comme un antécédent de l’élément « il » inclus dans le « nous ». (p. 41)

Pour Fløttum & Vold (2010), en plus du pronom « on », qui sera l’objet d’une description détaillée *infra*, les pronoms déictiques « je » et « nous » sont importants à observer dans la mesure où « *je, nous* et *on* [...] peuvent tous référer à l’auteur d’une manière ou d’une autre » (Fløttum & Vold, 2010 : 44). Toutefois, c’est dans le cas du « nous » (*nós* en portugais) et du « on » qui les choses se complexifient. Les auteures présentent les possibilités suivantes :

- je
- nous1 – correspondant à je
- nous2 – correspondant à je + vous (lecteurs)
- nous3 – correspondant à je + vous (communauté de recherche pertinente)
- nous4 – correspondant à je + tout le monde
- on1 – correspondant à je
- on2 – correspondant à je + vous (lecteurs)
- on3 – correspondant à je + vous (communauté de recherche pertinente)
- on4 – correspondant à je + tout le monde. (p. 44)

En ce qui concerne le « vous », Kerbrat-Orecchioni (1997) présente les possibilités suivantes :



En somme, « *[n]ous* désigne un ensemble de personnes parmi lesquelles se trouve obligatoirement le locuteur ; *vous* désigne un ensemble de personnes parmi lesquelles se trouve obligatoirement le destinataire » (Tomassone, 2002 : 23).

Ainsi, un énoncé qui présente les déictiques « nous » et « vous » exprime une PCE+. Le locuteur construit une distance minimale entre lui et sa production langagière lorsqu'il est présent dans le « nous ». La PCE est donc maximale. De même pour les emplois du « vous », car il y a bien un « je » qui dit « vous ».

- La non-personne (« il » (*ele*))

Si « je » et « tu » (ainsi que « nous » et « vous ») sont les indices de la personne, pour Benveniste (1966 : 228), « il » correspond à la non-personne. C'est la catégorie de la personne qui « se caractérise par son unicité, réversibilité et absence de prédication verbale »⁴² (Flores & Silva, 2000 : 39), contrairement au pronom « il », qui n'aurait pas une référence déictique. De plus, « il » n'implique pas une personne physique :

Quelle est la différence entre (*je-tu*) et *il* ? Alors que les deux premières personnes verbales impliquent nécessairement une personne physique, « il » ne la requiert pas absolument : la troisième personne verbale est la seule pour laquelle une chose peut être prédiquée (« il pleut »). [...] On pourrait dire, en somme, que « je » et « tu » sont des personnes, et « il », la non-personne – mieux : « je » et « tu » sont des personnes, et « il », personne. (Dufour, 1990 : 95)

Avec ce jeu de mots, Dufour (1990) conclut que « il » ne représente personne, étant la marque de l'absence.

Kerbrat-Orecchioni (1997 : 43), dont les travaux « se situent dans la lignée direct de Benveniste » (Dosse, 2012 [1992] : 68)⁴³, s'accorde avec l'idée que le « je » transcende le « tu »⁴⁴. Toutefois, pour ce qui est de la supposition benvenistienne de « la spécificité et l'hétérogénéité de la

⁴² “[...] caracteriza-se pela sua unicidade, inversibilidade e ausência de predicação verbal” [C'est nous qui traduisons]

⁴³ « Ces dernières années, c'est au problème de ce que j'appelle (à la suite de Benveniste) *la subjectivité langagière* que je me suis attachée » (Kerbrat-Orecchioni, 1977 : 53). En effet, « [p]oursuivant les travaux d'É. Benveniste, la linguiste [...] élargit l'inventaire des marqueurs de subjectivité dans le discours, en distinguant au-delà des déictiques, les termes affectifs, les *évaluatifs* (ou *appréciatifs*) axiologiques et non-axiologiques, les modalisateurs et d'autres lieux d'inscription dans l'énoncé du sujet d'énonciation (choix dénominatifs, sélection et hiérarchisation des informations, etc.) » (Kohler, 2007 : 77-78).

⁴⁴ Autrement dit, « *je* est transcendant au *tu* au sens où c'est toujours *je* qui énonce ou instaure le *tu* devant soi » / “*eu* é transcendente a *tu* no sentido de que é sempre *eu* que enuncia e implanta o *tu* diante de si” (Teixeira, 2012: 75). [C'est nous qui traduisons]

troisième personne par rapport aux deux autres [le « je » et le « tu »] » (*ibid.* : 43), Kerbrat-Orecchioni (1997) présente des « points contestables », à savoir :

- ♣ Benveniste (1966) dit que « seule la “troisième personne” [...] admet un véritable pluriel » (1966 b, p. 236) » (*apud* Kerbrat-Orecchioni, 1997 : 43). Pour Kerbrat-Orecchioni, « certains “vous” correspondent à un “tu”, non pas “généralisé” (comme il le prétend p. 235), mais bel et bien pluralisé » (*ibid.* : 43).
- ♣ « [L]’affirmation selon laquelle le pronom “il” aurait pour fonction d’exprimer la “non-personne” » est fautive. Pour Kerbrat-Orecchioni, si d’un côté le « “il” en soi ne désigne spécifiquement ni rien ni personne » (Benveniste, 1966 : 230), « il va de même pour le “je” et le “tu”. La seule différence, c’est que généralement le pronom “il” a besoin pour recevoir un contenu référentiel précis de déterminations cotextuelles dont le “je” et le “tu” peuvent faire l’économie » (Kerbrat-Orecchioni, 1997 : 43).
- ♣ Pour la linguiste, tous les pronoms (« je », « tu » et « il ») ne sont pas des « formes vides » comme le dit Benveniste : « elles le sont peut-être référentiellement, mais sûrement pas sémantiquement : les déictiques ont un sens » (*ibid.* : 44).
- ♣ Pour Benveniste, « je » et « tu » se réfèrent à des « réalités de discours » (Benveniste, 1966 : 252 *apud* Kerbrat-Orecchioni, 1997 : 44). Pour Kerbrat-Orecchioni (1997), « comme les autres formes verbales [,] les pronoms personnels réfèrent à des objets extralinguistiques et non à leur propre énonciation » (p. 44).
- ♣ Kerbrat-Orecchioni est d’accord avec la description que Benveniste fait de la forme « moi » : « si la forme “moi” s’apparente syntaxiquement aux noms propres, elle s’y oppose de la façon suivante : le nom propre dénote en langue et en discours un *seul* et *même* individu ; “moi”, “nom propre instantané de tout locuteur”, dénote virtuellement *tous* les individus doués de parole, mais son référent *change* à chaque instance énonciative » (Kerbrat-Orecchioni, 1997 : 44).

- Le pronom « on » et ses équivalents en portugais

C’est dans les marques du positionnement de la personne – surtout les déictiques – que l’EE se manifeste avec le plus de force :

Il faut comprendre que les énoncés relevant de l’effacement énonciatif sont, en

premier lieu les énoncés désembrayés (énonciation historique ou théorique), mais à la condition que les repérages anaphoriques s'accompagnent du moins de subjectivèmes^[45] possibles, afin que la référenciation des objets du discours paraisse aussi indépendante que possible de la situation d'énonciation du locuteur, comme de sa subjectivité. Inversement, dès que les énoncés désembrayés intègrent des subjectivèmes, l'effet d'effacement énonciatif est amoindri. Et, de même, si un plan d'énonciation personnelle ne relève *a priori* pas de l'effacement énonciatif, en revanche, s'il comporte peu de subjectivèmes, et que le *je* et/ou le présent valent pour tout le monde et/ou pour toujours, alors l'énonciation personnelle tend vers l'effacement énonciatif, du fait de cette désinscription énonciative. (Rabatel, 2008a : 580)

Cela correspond à la définition même d'effacement énonciatif, déjà présentée *supra*. Nous avons vu que, sur le plan de la référence nominale, le choix d'un pronom indéfini peut être un marqueur d'effacement énonciatif. Par ailleurs, l'effacement énonciatif peut être marqué par des déictiques à valeur générique. Voyons les caractéristiques de ces usages afin de les repérer dans notre corpus.

En français, le pronom « on » se prête davantage que les autres pronoms à un usage indéfini. D'après Blanche-Benveniste (2003), les francophones utilisent ce pronom avec une grande agilité : « [a]gilité qu'il n'est pas commode d'acquérir pour un adulte étranger à la langue » (p. 43). On verra que la langue portugaise dispose de formes différentes pour la valeur indéfinie générique et pour la valeur indéfinie spécifique, qui se traduisent en français par le pronom « on » ; en portugais, ces formes ne donnent pas lieu à des ambiguïtés. Pour Fløttum *et al.* (2007), « la flexibilité d'usage [du pronom « on »] ne semble égalée dans aucune des autres langues occidentales. Il s'avère que, même dans des langues comme l'allemand, le suédois et le norvégien, possédant un pronom comparable, “on” correspond à toute une panoplie d'expressions » (p. 8). En portugais, c'est le même cas de figure : bien que « on » corresponde, en général, au sujet indéterminé (réalisé avec un *se* impersonnel), il peut également correspondre à ce qu'on appelle un « sujet implicite », « caché » dans la désinence verbale (cf. l'exemple [d] *infra*). Fløttum *et al.* (2007) procèdent alors à une classification très complète des différentes valeurs du pronom « on » en français.

Tout d'abord, il faut savoir que « *on* n'apparaît qu'en position de sujet clitique et que son référent est en principe toujours humain » (Fløttum *et al.*, 2007 : 25). Blanche-Benveniste (2003)

⁴⁵ Kerbrat-Orecchioni (1997 : 32) définit le subjectivème comme « un cas particulier d'énonciatème ». L'énonciatème, pour sa part, découle des faits énonciatifs : « *Nous appellerons “faits énonciatifs” les unités linguistiques, quels que soient leur nature, leur rang, leur dimension, qui fonctionnent comme indices de l'inscription au sein de l'énoncé de l'un et/ou l'autre des paramètres qui viennent d'être énumérés, et qui sont à ce titre porteuses d'un archi-trait sémantique spécifique que nous appellerons “énonciatème”* » (*ibid.* : 31). En somme, ce sont des traces de la « subjectivité dans le langage » : « *nous considérons comme faits énonciatifs les traces linguistiques de la présence du locuteur au sein de son énoncé, les lieux d'inscription et les modalités d'existence de ce qu'avec Benveniste nous appellerons “la subjectivité dans le langage”* » (*ibid.* : 31).

expose d'autres caractéristiques du pronom « on » : « [l]e type sémantique qu'il [le pronom "on"] représente est celui des pronoms dits "complexes", associant dans leur signification plus d'une personne grammaticale. Les règles syntaxiques auxquelles il obéit en font un pronom capable d'inclure ou d'exclure la personne du locuteur » (p. 45).

Devant une telle complexité, comment identifier la valeur de ce pronom ? Ce n'est pas toujours évident. La classification de Fløttum *et al.* (2007) est très complète, et permet de distinguer la référence indéfinie de la référence personnelle. Voici comment repérer le « on » indéfini :

Nous appellerons *indéfinie* la référence de *on* lorsque ce pronom vise les hommes en général, une personne ou un groupe quelconque d'un ensemble situationnellement ou contextuellement donné, ou bien un ou plusieurs êtres spécifique(s) mais non identifié(s). *On* est dans cet emploi remplaçable par un pronom indéfini tel que *chacun*, *tous*, *n'importe qui* ou *quelqu'un*, par un SN comme *les gens* ou le pronom *ils* à référence indéfinie. (Fløttum *et al.*, 2007 : 25)

La référence du pronom « on » est personnelle selon les critères suivants :

[...] quand *on* se manifeste avec une référence *personnelle*, son ou ses référent(s) est/sont (plus ou moins) défini(s) et identifié(s) ou identifiable(s). L'usage de *on* pour *nous* étant de loin le plus courant, les autres emplois personnels où *on* fonctionne comme substitut d'un des pronoms *tu*, *il*, *elle*, *vous*, *ils*, *elles* sont tous stylistiquement marqués. (Fløttum *et al.*, 2007 : 25)

Nous concluons de ces citations qu'il y a différents types de « on » indéfinis ainsi que différents types de « on » personnels. Pour la référence indéfinie, il faut distinguer entre les valeurs impersonnelles, génériques et spécifiques. En ce qui concerne la référence personnelle, les valeurs peuvent être neutres ou stylistiques. Fløttum *et al.* (2007) présentent le tableau suivant pour résumer ces différentes valeurs :

Indéfini			Personnel	
Impersonnel	Générique	Spécifique	Neutre	Stylistique
il, ce	tous les hommes, chacun	ils, quelqu'un	nous	je, tu, vous, il, elle, ils, elles

Tableau 1 : Emplois du pronom « on » (in : Fløttum *et al.*, 2007 : 30)

Le pronom « on » est classé comme indéfini impersonnel lorsqu'il intègre, par exemple, des locutions telles que « on doit » ou « on dirait » : « le caractère figé de ces locutions rend la force référentielle de *on* très affaiblie. [...] Dans cet emploi impersonnel il faudrait [...] également ranger l'expression *on est/était/fût*, suivie d'une date ou d'une autre indication temporelle [...] ainsi que les

descriptions de lieux » (Fløttum *et al.*, 2007 : 30). Dans le tableau *supra*, nous observons que ce « on » peut être remplacé par « il » ou « ce ». L'exemple donné par les auteurs est « On était le 15 octobre » (p. 30). Toutefois, pour notre corpus de manuels de philosophie, le plus important, c'est de reconnaître la distinction entre « on » indéfini générique et « on » indéfini spécifique :

Dans l'emploi générique, où *on* s'applique aux hommes en général ou à un groupe quelconque d'un ensemble situationnellement ou contextuellement donné, ce pronom est plus proche du quantificateur universel que du quantificateur existentiel. Par contre, le *on* indéfini spécifique, qui exclut le locuteur, a trait au quantificateur existentiel et réfère à des individus spécifiques mais non identifiés ou non identifiables. Si *on* générique correspond donc à peu près à *tous, chacun, n'importe qui*, *on* spécifique représente *quelqu'un, les autres* ou *ils*. (Fløttum *et al.*, 2007 : 27)

Voici un exemple de notre corpus dans lequel la référence du pronom « on » est indéfinie générique :

[b] Des œuvres d'Héraclite, **on** ne possède que des fragments, des citations /.../ (Russ & Leguil : 66)

Le pronom « on » dans cet exemple équivaut à « tous les hommes », y compris le locuteur. En portugais, cet usage se traduit par un sujet indéterminé (réalisé avec la forme *se* impersonnelle) (cf. Mateus *et al.*, 1989 : 212) :

[c] **Atribui-se** ao filósofo grego Pitágoras de Samos a invenção da palavra *filosofia*. (Chauí : 28)

On attribue au philosophe grec Pythagore de Samos l'invention du mot *philosophie*.

Dans cet exemple, le *atribui-se* (« on attribue ») peut être remplacé par « tous les hommes » : « tous les hommes attribuent » : la référence est donc indéfinie générique. Ce n'est pas le cas pour l'exemple [d] :

[d] A infelicidade ocorre, portanto, segundo os estoicos, quando não conduzimos corretamente nossos pensamentos e não evitamos as chamadas *coisas más*. /.../ **Podem** me obrigar, por exemplo, a ir a uma festa,

Le *malheur* arrive, donc, selon les stoïciens, quand nous ne conduisons pas correctement nos pensées et n'évitons pas lesdites *mauvaises choses*. /.../ **On** peut m'obliger, par exemple, à aller à une fête, et même

inclusive me levar à força até lá, mas
não **podem** me fazer querer ir a essa
festa. (Cotrim & Fernandes : 23)

m'y amener de force, mais **on** ne peut
pas me faire vouloir aller à cette fête.

Dans la traduction pour le français, on peut bien se demander quelle est la valeur du « on » dans cet exemple. Il s'agit d'un « on » indéfini spécifique, puisqu'il correspond à « ils » ou à « quelqu'un » : « Quelqu'un peut m'obliger [...] à aller à une fête ». Le locuteur est exclu de la référence du « on ». En portugais, on observe que cette valeur du « on » ne correspond plus à un sujet indéterminé (réalisé avec un *se* impersonnel), mais à ce qu'on appelle un « sujet implicite », « caché » dans la désinence verbale. Cet *eles* (« ils ») intégré à la morphologie verbale de *podem* (« peuvent ») étant indéfini, la traduction, en français, est faite par un « on » également indéfini.

La valeur générique autant que la valeur spécifique concerne, d'après Blanche-Benveniste (2003 : 46), tous les pronoms :

Si le contexte oriente du côté des vérités générales, *on* a une valeur générique, qui englobe tous les humains, quels qu'ils soient [...]. On aurait la même chose avec *je, tu, nous, vous, chacun*, et les formes possessives et réfléchies correspondantes [...] ou avec des termes nominaux génériques comme *l'homme, les gens* [...].

Dans notre corpus, conformément à ce qu'on verra en détail dans la deuxième partie *infra*, les pronoms personnels sont employés avec des valeurs génériques, de même que le générique « l'homme » / « les hommes » est très employé dans les manuels français. Voici des exemples comprenant des pronoms personnels à valeur générique ainsi que le SN générique « l'homme » :

[e] Cette vision de l'art est radicalement fausse. Si la représentation d'un nu éveille en **moi** quelque désir sexuel, c'est que **je** ne perçois pas le tableau dans sa dimension esthétique. Le Beau artistique ne s'offre jamais à **mon** désir /.../ (Russ & Farago : 89)

[f] Si **l'homme**, en tant que vivant, relève avec évidence du règne de la nature (*nascor*, naître, a donné *nature*) sa vie entière témoigne d'une autre appartenance, celle de la culture, que l'**on** peut définir comme ce que **l'homme** ajoute à la nature. (Russ & Farago : 67)

Dans [e], le pronom personnel de première personne « je » et ses équivalents « moi » et « mon » ont une valeur générique. Dans l'extrait « c'est que **je** ne perçois pas le tableau dans sa dimension esthétique », le « je » aurait beau être remplacé par n'importe quel autre déictique – « on », « tu », « nous », « vous », etc. –, la valeur demeurerait la même : une valeur ayant pour

réfèrent tous les humains. La même chose dans [f], où on pourrait remplacer « l'homme » dans « ce que **l'homme** ajoute à la nature » par un « on » ou un autre pronom personnel, sans perdre la valeur générique.

Il nous reste maintenant à classer les emplois personnels du pronom « on ». En règle générale, l'emploi personnel de « on » peut être neutre ou stylistique (Fløttum *et al.*, 2007 : 30). Il est neutre quand il est à la place d'un « nous », comme dans [g] :

[g] Cette façon de voir les choses n'est-elle pas justement européenocentriste ? En condamnant des civilisations qui nous semblent ne pas respecter les droits de l'homme (excision en Afrique, système des castes en Inde...), ne projette-t-on pas notre vision du monde sur un monde simplement autre ?... ne manquera pas de demander le relativiste... (*Pépin* : 115)

Le « on » stylistique est très rare dans les manuels, mais il apparaît dans le manuel de *Russ & Leguil* :

[h] Ce texte /.../ souligne qu'être libre n'est point tant obéir à son caprice et à ses désirs que vivre sous le commandement de la Raison. Ces analyses annoncent celles de Rousseau, de Kant et de Hegel. **On** comparera ces lignes avec celles de Hegel (voir Hegel, texte 19). (*Russ & Leguil* : 223)

« On », ici, semble être à la place de « vous », car les auteures renvoient le lecteur au texte 19 : « On comparera ces lignes avec celles de Hegel », c'est une manière de dire « Comparez ces lignes avec celles de Hegel [dans le texte 19] ». Il s'agit d'une façon d'atténuer un impératif.

Finalement, pour compléter ce tableau à propos du pronom « on », il faut citer ce qu'on appelle le « on » de modestie : « L'emploi de *on* pour désigner le locuteur ou le scripteur, appelé parfois "*on* de modestie", est fréquent dans les écrits scientifiques » (Fløttum *et al.*, 2007 : 29).

* * *

Il n'est pas toujours aisé de différencier un emploi indéfini d'un emploi personnel. L'observation du cotexte peut aider dans l'identification des références pour le pronom « on ». Voici un résumé des critères présentés par Fløttum *et al.* (2007) :

- *Précision par un SN disloqué.* On peut repérer, dans le cotexte, des éléments qui « écartent effectivement une interprétation indéfinie de *on*, qui apparaît toujours sans SN disloqué

coréférentiel » (p. 35). Ainsi, « [d]ans l'emploi personnel pour *nous*, la référence de *on* est parfois précisée à l'aide d'un SN et/ou pronom disloqué » (p. 35). Par exemple : « *On* était plus fort, *nous*, *les syndicats* ». D'autres indices peuvent contribuer à l'identification du « on » personnel équivalent à un « nous », par exemple lorsque « on » « [...] est précédé d'un vocatif [...] [ou autre élément qui] précise la référence personnelle de *on* » (p. 35).

- *Accord de l'attribut*. « L'accord de l'attribut au pluriel et/ou au féminin peut indiquer un emploi personnel de *on*, car cette forme doit rester invariée dans l'emploi indéfini (générique visant les hommes en général) » (p. 35-36). Par exemple, dans « *On* est tous (toutes) très fatigué(e)s » (p. 36), le « on » a une valeur personnelle, car il est employé à la place d'un « nous ». Toutefois, les auteures montrent que l'accord n'est pas toujours un indice sûr pour l'identification de la valeur du « on ». En somme : « [s]il semble donc que l'accord au féminin ou pluriel soit un indice sûr de l'emploi personnel de *on*, un attribut invarié ne nous renseigne pas sur ce point » (p. 36).
- *Pronoms coréférentiels*. Cet indice permet de distinguer, en combinaison avec les autres indices présentés *supra*, un emploi indéfini d'un emploi personnel. Dans l'emploi indéfini le « on » est « représenté par *se* et *soi* dans la proposition où *on* est sujet, par *vous* et par *votre*, *vos* en dehors de cette proposition » (p. 37). Par exemple : « *On* ne peut se promener sans que quelqu'un *vous* aborde » (p. 37). Dans l'emploi personnel pour « nous », « *on* est représenté par *se* uniquement comme pronom objet dans la proposition où *on* est sujet, dans le reste des cas par *nous* et *notre*, *nos* » (p. 37). Par exemple : « *On* ne peut se promener sans que quelqu'un *nous* aborde » (p. 37). Or, le problème de cet indice, selon Fløttum *et al.* (2007), c'est que les énoncés peuvent être ambigus ; d'où le besoin de recourir au contexte pour savoir si l'emploi est indéfini ou personnel.
- *Temps du verbe*. Le temps du verbe peut servir à identifier un emploi de « on » comme indéfini générique. Le « on » indéfini générique est marqué par « le présent, surtout en combinaison avec la conjonction temporelle *quand* » (p. 37). D'ordinaire, cet emploi a lieu dans des énoncés qui « expriment [...] des vérités générales, le présent y étant atemporel » (p. 38). Cependant, « [s]i *on* indéfini générique se combine donc souvent avec un verbe au présent, cet emploi n'est pas exclu avec d'autres temps, mais la situation décrite ne doit alors jamais être spécifique mais générique ou habituelle, hypothétique ou potentielle » (p. 38). Un autre temps verbal qui s'accommode bien avec un usage générique est l'imparfait. De plus, « [l]e conditionnel, présent ou passé, décrivant des événements non factuels, est

particulièrement propice à évoquer une interprétation générique de *on* » (p. 38). Les locutions figées comportent ce temps verbal, à l'exemple de « *on dirait/aurait dit, on croirait/aurait cru/eût cru, on jurerait*, ainsi que bien des verbes modaux » (p. 39). Jusqu'ici, il s'agit des principaux temps verbaux qui se manifestent davantage avec le « *on* » indéfini générique. Mais cela n'exclut pas d'autres temps du passé ou du futur (cf. p. 39). Quant à l'emploi indéfini spécifique, il peut se manifester avec tous les temps verbaux : « Si l'emploi indéfini générique se combine donc le plus souvent avec un temps générique, itératif ou non factuel comme le présent, l'imparfait ou le conditionnel, cette contrainte ne concerne pas l'emploi indéfini spécifique qui se manifeste avec tous les temps verbaux » (p. 40). Mais l'emploi indéfini spécifique de « *on* », en règle générale, « se combine avec un temps décrivant une situation spécifique, tel le passé simple, le passé composé ou l'imparfait non itératif » (p. 40).

- *Verbes modaux*. Même s'il y a des exceptions, « les verbes modaux [...] indiquent souvent une interprétation indéfinie générique [de "on"] en vertu du caractère non factuel de la situation qu'ils décrivent » (p. 41).
- *Dire et croire*. La référence de « *on* » est indéfinie impersonnelle « avec le verbe *dire* dans *on dirait/dirait-on, on aurait dit/eût dit* [...] et il faudrait y ajouter l'expression *on croirait/aurait cru* » (p. 42). En somme, « [c]es locutions sont toutes synonymes d'expressions impersonnelles du type *il semblait/semblerait* et n'impliquent pas qu'une ou plusieurs personne(s) énonce(nt) ou croie(nt) quelque chose, comme le font par contre *on dit/disait*, où *on* a été classifié comme indéfini générique » (p. 42). L'emploi indéfini générique se manifeste aussi dans les locutions « comme *on dit/disait* » et « à ce qu'*on dit/disait* » (p. 42).
- *Présence de compléments spécifiques*. La présence de compléments spécifiques peut servir à « écarter une interprétation indéfinie générique » (p. 43). Par exemple, dans l'énoncé « J'aime écouter quand *on me* lit » (cf. p. 43), « où *on* se combine avec le présent dans une proposition temporelle introduite par *quand*, la présence du clitique *me* bloque l'interprétation générique » (p. 43). Nous observons, par contre, que « [s]i la présence de compléments circonstanciels locatifs restreint la référence de *on*, celle-ci peut quand même rester indéfinie générique, surtout avec le temps présent » (p. 44), comme par exemple dans « Dans ce pays-ci *on* est croyant, mais tête de chien » (p. 36).

- *Type de proposition.* Ce qui bloque l'interprétation indéfinie générique de « on », c'est « le caractère unique et spécifique de la situation décrite » (p. 44). Ce caractère unique et spécifique ne bloque pas les autres emplois du « on ». Ainsi, on peut affirmer que le « on » indéfini générique figure dans « les propositions qui indiquent des situations génériques ou non spécifiques, telles que les subordinées comparatives » (p. 44), comme par exemple dans « Elle semait partout des souvenirs *comme on jette* des graines en terre » (p. 44).

Fløttum *et al.* (2007) présentent d'autres critères et indices pour l'interprétation des valeurs de « on » que ceux que nous avons résumé *supra*. Parmi ces critères, il y a le genre discursif et les analyses sémantiques. Étant encore plus subjectifs que les critères déjà présentés, ils seront mentionnés, si nécessaire, pendant les analyses de notre corpus. Pour ce qui est de la PCE, nous pensons que :

Les emplois indéfinis du pronom « on » – impersonnels, génériques ou spécifiques – traduisent une PCE-. Lorsque l'emploi du « on » est personnel neutre ou stylistique, l'interprétation de l'énoncé en termes de prise en charge dépendra du contexte dans lequel le « on » personnel est employé, étant donné qu'il remplace un autre déictique.

* * *

Nous verrons, dans l'analyse de notre corpus, que « [l]es indices personnels d'allocution, *tu* et *vous*, habituellement qualifiés de déictiques, peuvent prendre une valeur non spécifique [...]. On parlera alors de 2^e personne générique (2^e personne indéfinie, dans les travaux sociolinguistiques) » (Barbérís, 2010 : 1839). Le même phénomène est observé avec le « je » et le « nous », que nous qualifierons, dans notre travail, plutôt comme « génériques ». Ainsi,

les déictiques « je », « tu », « nous » et « vous », lorsqu'ils ont un référent précis, traduisent une PCE+, car ils révèlent la subjectivité dans la langue. Lorsque « je », « tu », « nous » ou « vous » ont une valeur *générique*, ayant comme référent « tous les hommes » / « chacun », ils traduisent une PCE-.

- Les pronoms démonstratifs

Benveniste (1970 : 14) parle aussi des démonstratifs comme étant des indices d'*ostension*, autrement dit, des « termes qui impliquent un geste désignant l'objet en même temps qu'est prononcée l'instance du terme ». Lorsqu'un locuteur dit « là-bas », par exemple, il accompagne sa parole d'un geste, en pointant vers un lieu éloigné. Tomassone (2002 : 21) rappelle qu'« [i]l y a [...] des termes qui sont toujours déictiques, d'autres qui le sont occasionnellement ». Les démonstratifs « sont, selon les cas, référentiels au cotexte (représentants) ou référentiels à la situation de communication (déictiques) » (Kerbrat-Orecchioni, 1997 : 44).

Almeida (2000) présente des tableaux très complets à propos des démonstratifs en portugais et en français. Commençons par les adjectifs démonstratifs.

✧ *Adjectifs démonstratifs - formes du singulier :*

portugais	français
este	ce / cet + nom (-ci)
esta	cette + nom (-ci)
esse	ce / cet + nom (-là)
essa	cette + nom (-là)
aquele	ce / cet + nom (-là)
aquela	cette + nom (-là)

Tableau 2 : Les adjectifs démonstratifs – formes du singulier (in : Almeida (2000 : 18-19))

✧ *Adjectifs démonstratifs - formes du pluriel :*

portugais	français
estes	ces + nom (-ci)
estas	ces + nom (-ci)
esses	ces + nom (-là)
essas	ces + nom (-là)
aqueles	ces + nom (-là)
aquelas	ces + nom (-là)

Tableau 3 : Les adjectifs démonstratifs – formes du pluriel (in : Almeida (2000 : 19-20))

✧ *Les pronoms démonstratifs - formes du singulier :*

portugais	français
este	celui-ci

esta	celle-ci
esse / esse + ...	celui-là / celui + ...
essa / essa + ...	celle-là / celle + ...
aquele /aquele + ...	celui-là / celui + ...
aquela / aquela + ...	celle-là / celle + ...

Tableau 4 : Les pronoms démonstratifs – formes du singulier (in : Almeida (2000 : 20-21))

✧ *Les pronoms démonstratifs - formes du pluriel :*

portugais	français
estes	ceux-ci
estas	celles-ci
esses / esses + ...	ceux-là / ceux + ...
essas / essas + ...	celles-là / celles + ...
aqueles / aqueles + ...	ceux-là / ceux + ...
aquelas / aquelas + ...	celles-là / celles + ...

Tableau 5 : Les pronoms démonstratifs – formes du pluriel (in : Almeida (2000 : 21))

✧ *Les pronoms démonstratifs - formes du pluriel :*

portugais	français
isto (+)	ceci (+) / cela (+) / ça (+) / ce (+)
isso (+)	cela (+) / ça (+) / ce (+)
aquilo (+)	cela (+) / ça (+) / ce (+)

Tableau 6 : Les pronoms démonstratifs – formes dites « neutres » (in : Almeida (2000 : 21))

- Les déictiques temporels

Pour identifier un déictique temporel, il faut tout d'abord

[...] distinguer les indicateurs temporels à repérage « absolu » [...] et ceux qui prennent appui sur un repère. Parmi ces derniers, on doit distinguer repérages déictiques et repérages non-déictiques. Les repérages déictiques se fondent sur le moment de l'énonciation (*Je l'ai vu hier*) ; les repérages non-déictiques ont pour repère une indication temporelle donnée par le cotexte [...]. (Maingueneau, 2015 [2010] : 81)

Voici un tableau comparatif entre les principales formes déictiques temporelles en portugais et en français :

portugais	français
agora	maintenant
hoje	aujourd'hui
ontem	hier
amanhã	demain

Tableau 7 : les adverbes de temps en portugais et en français (in : Almeida (2000 : 22))

Kerbrat-Orecchioni (1997 : 47) présente un tableau plus complet pour les formes en français, qui distingue les références déictiques de celles relatives au cotexte :

	Déictiques Référence : T ₀	Relatifs au cotexte Référence : y exprimé dans le cotexte
Simultanéité	en ce moment ; maintenant	à ce moment-là ; alors
Antériorité	hier ; l'autre jour ; la semaine passée (dernière) ; il y a quelques heures ; récemment	la veille ; la semaine précédente ; quelques heures plus tôt ; peu avant
Postériorité	demain ; l'année prochaine ; dans deux jours ; dorénavant ; bientôt ; prochainement	le lendemain ; l'année suivante ; deux jours plus tard ; peu après ; dès lors
Neutres	aujourd'hui ; lundi (= « le lundi le plus proche, antérieur ou postérieur, de T ₀ ») ; ce matin, cet été ; tout à l'heure	un autre jour

Tableau 8 : Les déictiques temporels en français (in: Kerbrat-Orecchioni (1997 : 47))

- Les déictiques spatiaux

Maingueneau (2015 [2010]) montre que « la classe des déictiques spatiaux est hétérogène ; ils se distribuent pour l'essentiel en deux groupes, *démonstratifs* et *adverbiaux* » (p. 75). Quant aux déictiques spatiaux, Kerbrat-Orecchioni (1997 : 49-51) distingue cinq groupes, représentés par les expressions suivantes :

- (a) *ici/là/là-bas ; celui-ci/celui-là*⁴⁶ [...]
- (b) *près de y/loin de y* : ces expressions ne sont pas fondamentalement déictiques. Simplement, lorsqu'il n'est pas exprimé dans le cotexte proche ou lointain, y représente le lieu où se trouve le locuteur (Ex. : « c'est encore loin ? »). Il en est de même des adjectifs « proche », « lointain », etc.
- (c) *devant/derrière* : « x est devant/derrière y ». [...]
- (d) *à droite/à gauche*. Alors que l'utilisation des propositions précédentes met en jeu (éventuellement) l'orientation frontale de y et de L, c'est leur orientation latérale qui devient ici pertinente. [...]
- (e) les verbes *aller/venir* [...]

On observe que « [s]i certains démonstratifs sont de purs déictiques, qui peuvent accompagner un geste de l'énonciateur (*ça, ceci, cela*), d'autres combinent sens lexical et valeur déictique : directement (*cette table*) ou par pronominalisation (*celui-ci, celui-là*) » (Maingueneau : 2015 [2010]) : 75). Quant aux « déictiques adverbiaux à statut de “compléments circonstanciels” [,] [ils] se répartissent en divers microsystemes d'oppositions : *ici/là/là-bas, près/loin, devant/derrière, à gauche/à droite*, etc., qui s'interprètent en fonction de la position de l'énonciateur dans l'espace » (*ibid.* : 76).

- Autres marques du positionnement de la personne

Parmi les marques de subjectivité citées par Benveniste (1970), quelques unes se trouvent en rapport avec le positionnement de la personne et peuvent être utiles pour l'analyse de notre corpus. C'est le cas pour l' « interrogation », l' « intimation » et l' « assertion ».

L' « interrogation » est une énonciation « construite pour susciter une “réponse”, par un procès linguistique qui est en même temps un procès de comportement à double entrée. Toutes les formes lexicales et syntaxiques de l'interrogation, particules, pronoms, séquence, intonation, etc., relèvent de cet aspect de l'énonciation » (*ibid.* : 15). Ainsi, une interrogation dans un manuel de philosophie peut révéler une interaction entre auteur et lecteur (d'un « je » qui s'adresse à un « tu »).

L' « intimation », d'après Benveniste (1970 : 15), correspond aux « ordres, appels conçus dans des catégories comme l'impératif, le vocatif, impliquant un rapport vivant et immédiat de l'énonciateur à l'autre dans une référence nécessaire au temps de l'énonciation ». L'intimation signale également cette interaction entre locuteur et allocutaire dans un texte.

⁴⁶ Les formes correspondantes en portugais sont *aqui* et *cá* (correspondantes à « ici »), *ai, lá* et *ali* (correspondantes à « là ») et *além* et *acolá* (correspondantes à « là, là-bas ») (cf. Almeida, 2000 : 17).

L' « assertion », finalement, est selon Benveniste (1970) une marque moins évidente de la présence du locuteur. Ainsi, selon lui,

[d]ans son tour syntaxique comme dans son intonation, l'assertion vise à communiquer une certitude, elle est la manifestation la plus commune de la présence du locuteur dans l'énonciation, elle a même des instruments spécifiques qui l'expriment ou l'impliquent, les mots *oui* et *non* assertant positivement ou négativement une proposition. (p. 16)

Mais là, nous entrons déjà dans les cas d'hétérogénéité constitutive (cf. partie 1.3.2.1 *supra*).

1.3.2.3 Les modalités en linguistique

- Bref historique de la notion de modalité

La notion de modalité est issue des réflexions d'Aristote – de son « fameux carré logique » (cf. Le Querler, 1996 : 36) – et a été beaucoup étudiée dans les domaines de la logique et de la philosophie. Dans ces domaines, la définition de modalité est claire : d'une manière générale, on peut dire que les « logiciens et philosophes appellent modalité toute modification d'une proposition par une expression de nécessité, de possibilité, d'impossibilité ou de contingence » (Engel, 2005 : 2). En linguistique, cependant, il s'avère plus compliqué de donner une définition générale de modalité⁴⁷. Plusieurs linguistes ont pourtant proposé des définitions depuis le début du XX^e siècle. Ainsi, en 1932, dans l'ouvrage *Linguistique générale et linguistique française*, Charles Bally, en reprenant la notion de dictum en logique, a divisé la phrase explicite en deux parties : le dictum, « corrélatif du procès qui constitue la représentation » (Bally, 1965 [1932] : 36) et le modus, « l'expression de la modalité, corrélatif à l'opération [active] du sujet pensant » (*ibid.* : 36). Il définit la modalité comme l'âme de la phrase (*ibid.* : 36), dans le sens étymologique d'*âme* : *anima, ae*, « souffle ». Pour Bally (1965 [1932] : 36), « la modalité [,] [...] de même que la pensée, [...] est constituée essentiellement par l'opération active du sujet parlant ». Cette définition, soutient Le Querler (1996), risque toutefois d'être très large, dans la mesure où le sujet parlant réalise sans cesse des opérations psychiques, de sorte que tout énoncé serait nécessairement modalisé chez

⁴⁷ Nølke (2003) considère que « [p]eu de sujets linguistiques ont fait couler autant d'encre que la modalité » (p. 181). Cependant, il ajoute : « [t]out le monde parle de modalité mais parle-t-on de la même chose ? Souvent on a l'impression qu'il s'agit là d'un terme fourre-tout » (p. 181). Il s'agit en effet d'un terme difficile à définir et à délimiter. Nous y reviendrons.

Bally. Déjà en 1922, dans l'ouvrage *La Pensée et la Langue*, Ferdinand Brunot (1953 [1922]) avait affirmé que les modalités pouvaient être observées « dans toute sorte d'éléments de phrase » (Brunot, 1953 [1922] : 508) et exprimées par le ton, les temps, les auxiliaires de mode, les compléments modaux, l'ordre des mots et les modes (cf. p. 513-514). Dans la deuxième moitié du XX^e siècle, le linguiste Émile Benveniste reprend les catégories logiques aristotéliennes relevant des modalités pour donner une définition de la modalité en linguistique :

Nous entendons par modalité *une assertion complémentaire portant sur l'énoncé d'une relation*. En tant que catégorie logique, la modalité comprend 1^o la possibilité, 2^o l'impossibilité, 3^o la nécessité. Ces trois « modes » n'en font que deux au point de vue linguistique, du fait que l'impossibilité n'a pas d'expression distincte, et s'exprime par la négation de la possibilité. Ainsi possibilité et nécessité sont deux modalités primordiales, aussi nécessaires en linguistique qu'en logique et qu'il n'y a aucune raison de contester. (Benveniste, 1974 : 187-188) [C'est nous qui soulignons]

Cette présentation des modalités par Benveniste sera critiquée plus tard par Coquet (1976 : 64), pour qui Benveniste n'explique pas pourquoi les modalités de possibilité et de nécessité seraient liées aussi bien que primordiales en linguistique. Pour ce qui est du rapport entre les notions de modalité et de temporalité (deux notions concomitantes), nous voyons chez Benveniste (1974) que l'auxiliation de modalité et l'auxiliation de temporalité jouent toutes les deux un rôle dans la modalisation (cf. Nef, 1976 : 28). À la suite de Benveniste, un autre linguiste, Antoine Culioli, a travaillé la notion de modalité. Cet auteur présente déjà une préoccupation pour la pragmatique dans sa définition de modalité : « *modalité* sera entendu ici au quadruple sens de (1) affirmatif ou négatif, injonctif, etc. (2) certain, probable, nécessaire, etc. (3) appréciatif : "il est triste que... ; heureusement" (4) pragmatique, en particulier, mode allocutoire, causatif, bref, ce qui implique une relation entre sujets » (Culioli, 1968 : 112). Pottier (1976) étudie le rôle de la modalité dans la communication. Dans les messages, le « je » communique une intention en s'adressant à un « tu », par le moyen de formulations qui peuvent relever des modalités (cf. Pottier, 1976 : 39). Cet auteur classe les modalités dans son ouvrage *Linguistique générale*. Meunier (1974), dans le numéro 21 de la revue *Langue française*, nous présente l'état de la recherche sur les modalités, en rapprochant les définitions de plusieurs linguistes afin d'introduire ensuite sa propre conception (il classe les modalités en deux groupes : « modalités d'énonciation » et « modalités d'énoncé »). Une des critiques présentées par l'auteur (1974) concerne les interprétations de Brunot (1922) et Bally (1932). Brunot (1922) aurait tort de considérer, dans une perspective qui va de la pensée à la langue,

que toute phrase porte une modalité provenant d'une opération mentale du locuteur. Or, pour Meunier (1974), cette vision subjective et psychologisante

[...] conduit à mettre dans une même classe de modalités du jugement, entre autres choses, les « dire » (*Je dis... Je jure... Il est rapporté...*) et les « possibilités » (*pouvoir, devoir, le conditionnel éventuel, etc.*), ou à poser l'équivalence, comme modalités de volonté, de : impératif, *Je veux... Il faut...*, etc. Cela donne la mesure des amalgames auxquels conduit le primat psychologique adopté. (Meunier, 1974 : 9)

Chez Bally (1932) on a la même vision psychologisante et subjective, puisque l'énonciation communique une pensée, et c'est la modalité qui lui donne la tonalité (l'âme, telle qu'elle a été définie *supra*). Meunier (1974), quant à lui, affirme que « la modalité n'est pas l'expression d'une subjectivité ("modal" n'est plus synonyme de psychologique, affectif comme chez Bally, Brunot et d'autres grammairiens cités) mais d'une relation interpersonnelle, voire sociale » (p. 12). L'auteur distingue entre « modalité d'énonciation » et « modalité d'énoncé » dans les termes suivants :

(M 1) – Modalité d'énonciation : se rapporte au sujet parlant (ou écrivant). Elle intervient obligatoirement et donne une fois pour toutes à une phrase sa forme déclarative, interrogative ou impérative.

(M 1) – caractérise la forme de la communication entre Locuteur et Auditeur.

(M 2) – Modalité d'énoncé : se rapporte au sujet de l'énoncé, éventuellement confondu avec le sujet de l'énonciation. Ses réalisations linguistiques sont très diverses de même que les contenus sémantiques et logiques qu'on peut lui reconnaître (cf. pour un début de classement linguistique, Benveniste, 1965 et Culioli 1968). (M 2) caractérise la manière dont le sujet de l'énoncé situe la proposition de base par rapport à la vérité, la nécessité (vrai, possible, certain, nécessaire et leurs contraires, etc.) [,] par rapport aussi à des jugements d'ordre appréciatif (utile, agréable, idiot, regrettable...) [...] (Meunier, 1974 : 13-14)

Dans la *Grammaire méthodique du français*, de Riegel *et al.* (2009 [1994]), on trouve la même distinction entre « modalités d'énonciation » et « modalités d'énoncé ». Les modalités d'énonciation « renvoient au sujet de l'énonciation en marquant l'attitude énonciative de celui-ci dans sa relation à son allocataire » (p. 975), et les modalités d'énoncé renvoient aussi au sujet de l'énonciation, mais « en marquant son attitude vis-à-vis du contenu de l'énoncé » (p. 975). Dans son ouvrage *Une grammaire des textes et des dialogues*, Moirand (1990 : 81-82) nous montre que, d'un point de vue énonciatif, « [c]'est à travers l'opération de modalisation que le locuteur inscrit dans l'énoncé les rapports qu'il entretient avec les autres et avec ce qu'il dit ». Il y a ainsi des modalités qui « portent sur la forme globale de l'énoncé », comme dans « la fenêtre est fermée » ; des

modalités logiques qui à travers des verbes et des adverbes modaux « indiquent le degré de probabilité qui s'étire de l'assertion à la non-assertion sur une échelle du possible, du probable, de l'éventuel », comme dans « il ne pleut pas → il pleuvra peut-être → il pleuvra » ; des modalités appréciatives ou évaluatives, « qui rendent compte de l'évaluation (positive ou négative) que le locuteur porte sur son énoncé ou un élément de l'énoncé », comme dans « c'est *un bon film* » ; et, enfin, des modalités « qui rendent compte des relations entre interlocuteurs (modes de l'obligation, de la permission, du conseil) : “vous devriez relire vos devoirs” ».

* * *

Suite à ce bref historique, centré sur la tradition française, on s'aperçoit que la notion de modalité est difficile à définir. Vold (2008), dans sa thèse sur la modalité épistémique, constate qu'« [i]l n'existe pas de définition précise unanimement acceptée, et [que] la conception linguistique de la notion de modalité est en général floue, vague et difficile à délimiter » (p. 42). Il n'y a que les modalités épistémique et déontique qui seraient « solidement établi[e]s dans la tradition linguistique (voir par exemple Breivega 2003 : 151 sqq ; Lyons 1994 ; Palmer 1986 ; Kronning 2001b : 98) » (Vold, 2008 : 43-44), conformément à ce qu'on verra par la suite. Pour Birkelund *et al.* (2003 : VII), qui ont organisé un colloque sur les modalités au début des années deux mille, la notion de modalité serait caractérisée par une « multiplicité de définitions » et le sujet « vaste et difficile à délimiter ».

- Types de modalité

Il n'est pas facile de choisir quels types de modalités présenter ici, quand un grand nombre de linguistes ne sont pas d'accord sur la portée des modalités dans ce domaine. Pour Vold (2008), il existe deux conceptions extrêmes concernant le concept de modalité : nous avons une conception large de modalité, selon laquelle la modalité serait liée à la « présence de l'homme dans le langage » (p. 57), et une conception restreinte, selon laquelle « on aura [...] deux types de possibilité (déontique et épistémique) et deux types de nécessité (déontique et épistémique) qui ensemble et seuls constitueront le domaine de la modalité » (Vold, 2008 : 56). Selon Gosselin (2005),

[...] la définition, traditionnelle en linguistique, de la modalité comme expression de l'attitude du locuteur vis-à-vis de ce qu'il exprime [...] [serait] à la fois trop large (comment distinguer dans ces conditions la modalité de l'aspect ou des actes

illocutoires expressifs ?) et trop étroite, car elle ne concerne à proprement parler que les modalités subjectives (épistémiques et appréciatives). (p. 42)

Pour Vold (2008 : 57), la plupart des linguistes se situerait dans une position médiane, qui a comme base la distinction de Bally (1965 [1932]) entre le *modus* et le *dictum* (cf. Vold, 2008 : 57). Ce serait, d'après la linguiste, la vision de Le Querler (1996). D'autres, comme Larreya (2003), pensent que la définition de Le Querler (1996) est une définition large de modalité – certainement parce que lui-même adopte une conception étroite de modalité dans son travail (cf. p. 169) :

On peut l'utiliser [le terme « modalité »] dans un sens large, celui qui correspond le plus à son étymologie : la modalité sera définie comme « l'expression de l'attitude du locuteur par rapport au contenu propositionnel de son énoncé » (Le Querler 1996 : 14). On pourra alors sortir très largement du domaine sémantique des verbes modaux. Par exemple, on inclura dans le domaine de la modalité le statut déclaratif/interrogatif/impératif/exclamatif des phrases, et bien sûr on considérera comme modaux les emplois d'irréel ou de potentiel de formes comme l'imparfait français ou le subjonctif latin. (Larreya, 2003 : 168-169)

Nous adopterons cette vision dans le présent travail, soit-elle « médiane » ou « large ». On verra plus loin que l'adoption de cette définition implique, justement, d'élargir l'étude de la modalité jusqu'à la modalité (ou modalisation) autonymique. Pour la description des types de modalité, nous avons comme base le travail de Le Querler (1996) et, comme point de repère, les travaux de Vold (2006 ; 2008)⁴⁸. Pour le Querler (1996 : 54-56), les modalités en linguistique sont en nombre de sept : aléthique ou ontique, déontique, temporelles, épistémique, subjective, intersubjective et implicative. Commençons par les modalités épistémiques et déontiques, qui sont celles pour lesquelles il y a un consensus dans la définition des linguistes, conformément à ce que nous avons exposé *supra*.

♣ Modalité déontique

Pour Le Querler (1996 : 54), les modalités déontiques

[...] sont de l'ordre de la permission, de l'obligation. Est déontique la valeur de *pouvoir* dans

Tu *peux* aller au cinéma ce soir.

s'il s'agit d'une permission donnée par un père à son fils par exemple, ou la valeur de *devoir* dans

⁴⁸ Dans sa thèse, Vold (2008) suit la classification de Wright (1951), pour qui les modalités sont en nombre de cinq : aléthique, déontique, épistémique, existentielle et dynamique.

Tu *dois* aller voir le proviseur tout à l'heure, voilà ta convocation.

Vold (2008) donne une définition un peu différente ; pour elle, « [t]andis que la modalité épistémique révèle l'attitude du locuteur par rapport à la *valeur de vérité* de la proposition, la modalité déontique concerne l'attitude du locuteur par rapport à l'*exécution* de ce qu'il dit » (p. 73). Ainsi, la modalité déontique « embrasse [...] plus que la permission et l'obligation » (*ibid.* : 74). Mais les marques linguistiques pour reconnaître une modalité déontique sont le mode impératif et les verbes « devoir » et « pouvoir » (*ibid.* : 73).

♣ *Modalité épistémique*

La modalité épistémique, c'est la modalité par laquelle

[...] le locuteur exprime son degré de certitude sur ce qu'il affirme. Le degré de certitude du locuteur peut aller de la certitude absolue à l'incertitude totale, en passant par tous les stades intermédiaires : *je suis sûr que...* est un marqueur de la modalité épistémique au même titre que *je ne suis pas certain que...* ou *je doute que* ou *je ne sais pas si...* Les marqueurs de la modalité épistémique sont très variés. (Le Querler, 1996 : 71)

Vold (2006), inspirée de la définition de Lyons (1977), donne sa propre définition :

I will define epistemic modality markers as *linguistic expressions that qualify the truth value of a propositional content* (for example *perhaps, probably*). Epistemic modality markers thus mark to what extent one can rely on the information which is being conveyed by the proposition. (Vold, 2006 : 65)

Ainsi, « un modal épistémique exprime la certitude (plus ou moins “forte”), ou l'absence de certitude, qu'un énonciateur peut avoir concernant la réalité (ou l'absence de réalité) d'un événement » (Larreya, 2003 : 170). Par ailleurs, pour la modalité épistémique il existerait aussi deux définitions dans la littérature, l'une plus large, l'autre plus étroite (cf. Larreya, 2003 : 170). Nous nous contenterons avec les définitions exposées jusqu'ici.

♣ *Modalité aléthique ou ontique*

La modalité aléthique ou ontique relève du « carré logique » d'Aristote, avec ses quatre modalités (le possible, l'impossible, le nécessaire et le contingent) (cf. Le Querler, 1996 : 54). Pour la linguiste,

[e]st ontique par exemple la valeur de *pouvoir* dans
On vient de m'enlever mon plâtre, je *peux* marcher.
ou la valeur de *devoir* dans
L'examen *doit* absolument avoir lieu demain, il n'est pas question qu'il soit
reporté. (*ibid.* : 54)

Vold (2008 : 67) montre que « [l]es conceptions de la nécessité aléthique en linguistique se basent souvent sur l'acception des logiciens ». Nous ne nous attarderons pas sur cette modalité, car elle ne s'est pas montrée utile pour l'analyse de notre corpus. Et cela n'est pas anodin, puisque « les énoncés qui [...] illustrent [la modalité aléthique] sont rares dans le langage naturel » (*ibid.* : 67). Nølke (2003) souligne par ailleurs l'existence d'une controverse autour de « la pertinence de la modalité aléthique pour les descriptions linguistiques » (p. 182).

♣ *Modalité temporelle*

Le Querler (1996) ne s'attarde pas sur la définition de cette modalité, due au fait que « [c]ertains auteurs assimilent la temporalité, ou une partie de la temporalité (par exemple ce qui est de l'ordre du *toujours* ou du *parfois*), à la modalité » (p. 55). Par exemple, dans « Les Alsaciens *peuvent* être obèses », nous avons une « *valeur sporadique de pouvoir* » (d'après Kleiber) (cf. Le Querler, 1996 : 55).

♣ *Modalité subjective*

Une modalité subjective, comme son nom l'indique, se réfère aux « attitudes psychologiques du locuteur » (Le Querler, 1996 : 55). On peut la sous-diviser en 1) modalités bouliques et 2) modalités appréciatives ou évaluatives. La modalité boulique exprime une volonté, par exemple dans « Je *veux* que les élèves arrivent à l'heure » (cf. Le Querler, 1996 : 55). La modalité appréciative ou évaluative exprime l'appréciation, par exemple dans « Il est *bon, mauvais* que..., je *regrette, j'espère* que... » (*ibid.* : 55).

♣ *Modalité intersubjective*

On peut définir la modalité intersubjective comme suit :

Les modalités intersubjectives sont du domaine de l'ordre (marqué par l'impératif, mais aussi, bien sûr, par d'autres marqueurs), du conseil, de la suggestion, de la

prière, du reproche... :

Peux-tu aller chercher le pain ?

Va chercher le pain s'il te plaît.

Je voudrais que tu ailles chercher le pain.

Tu irais chercher le pain ? (Le Querler, 1996 : 56)

On voit que pour la définition de cette modalité, il n'y a pas de consensus, car « [l]es modalités bouliques [...] [par exemple] sont souvent classées également avec les modalités intersubjectives » (*ibid.* : 56).

♣ *Modalité implicative*

La modalité implicative, finalement, s'inspire aussi de la logique, plus précisément de l'« implication logique » (cf. Le Querler, 1996 : 56) :

[...] les modalités implicatives recouvrent un large domaine, où *p implique q* (où une proposition en implique une autre) : expression de la condition bien sûr, mais également du but, de la conséquence par exemple. Le rapport implicatif entre les deux procès peut être marqué par une subordonnée circonstancielle ou un syntagme nominal prépositionnel correspondant à un procès en ellipse :

Si tu n'avais pas été là, je serais parti.

Sans son frère, il est perdu.

Il était si fatigué qu'il s'est endormi aussitôt. (Le Querler, 1996 : 56)

* * *

Pour illustrer notre propos, voici un exemple extrait de notre corpus que nous pouvons analyser à l'aide de la catégorie de modalité :

[i] Le temps est fuyant : dès qu'on cherche à le saisir, il s'échappe, comme s'il n'existait pas. Et pourtant, son existence paraît si évidente ! (Delattre : 138)

Dans cet extrait, « paraît » est la marque d'une modalité épistémique, qui signale « la certitude ou l'incertitude du locuteur par rapport au contenu de son assertion » (Le Querler, 1996 : 55). De plus, le point d'exclamation est la marque d'une modalité d'appréciation, un type de modalité subjective (cf. Le Querler, 1996 : 55).

Étant donné que « les déictiques et les expressions de modalité représentent les lieux d’ancrage les plus manifestes de la subjectivité langagière » (Leblanc, 1998 : 87), la présence d’une modalité, dans notre corpus, sera considérée comme une piste de PCE+.

* * *

Avant d’exposer les notions d’autonymie et de modalisation autonymique (partie 1.3.2.4 *infra*), il importe de distinguer les notions de « modalité » et « modalisation ». Pour Vold (2008 : 46),

[c]es deux termes [« modalité » et « modalisation »] peuvent dans beaucoup de contextes s’utiliser comme des quasi-synonymes. On peut pourtant dire, avec Picavez (2003 : 32-36), que la modalisation désigne le processus alors que la modalité renvoie à une réalité statique (ibid. : 33), c’est-à-dire que la modalisation renvoie au processus par lequel le locuteur effectue une qualification modale, et la modalité renvoie au résultat de ce processus ou bien au type de qualification qu’on veut exprimer ; on peut donc dire que pour exprimer une *modalité*, on doit *modaliser* à l’aide de *marqueurs modaux* ou de *modalisateurs*.

On verra que, le plus souvent, Authier-Revuz parlera de « modalisation autonymique ». Mais, dans Authier-Revuz (2007 : 114 et 1998 : 65), par exemple, la linguiste parle de « modalité autonymique ». Elle semble utiliser les termes dans cette « disposition devenue classique depuis les théories de l’énonciation, [en] oppos[ant] modalisation à modalité comme énonciation à énoncé » (Vion, 1991 : 83). La modalité serait le produit ou résultat de la modalisation, tout comme l’énoncé est le produit ou le résultat de l’énonciation. Ce n’est pas l’avis de Vion (2004 : 102) lui-même, pour qui « modalité » et « modalisation » ne concernent pas la même « dimension de l’intervention du locuteur ». Qui plus est, si l’on examine de plus près le texte de Vion (2005), le linguiste affirme que « [l]a modalisation se définit [...] comme une mise en scène énonciative particulière impliquant un dédoublement énonciatif du locuteur dont l’une des énonciations se présente comme un commentaire réflexif porté sur l’autre » (p. 147). Cela correspond, nous le pensons, à ce que fait Authier-Revuz quand elle travaille les « modalisations autonymiques ». Larreya (2003) nous avertit que « les deux domaines [celui des « types de modalité » et des « types de modalisation »] sont en fait étroitement liés » (p. 167). En tout cas, il est certain qu’Authier-Revuz parle davantage de « modalisation » (et non de « modalité ») autonymique.

1.3.2.4 Autonymie et modalisation autonymique

« Prenez un signe, parlez-en, et vous aurez un autonyme » (Rey-Debove, 1997 [1978] : 144). Pour Authier-Revuz (2003b : 70), celui-là est un « raccourci, vivant et bien connu », de Rey-Debove à propos du champ qui étudie « le discours sur le langage » (cf. p. 69). En effet, c'est après l'étude de Rey-Debove (1997 [1978]) sur le métalangage que « le “fait autonym[ique]” s'est imposé comme une dimension pertinente de l'approche des discours » (Authier-Revuz, 2003a : 7). Nous n'entrerons pas ici dans les questions d'ordre historique. Il faut savoir que l'autonymie, ou plutôt tout ce qui relève de la réflexivité dans le langage, est étudiée par la logique depuis Aristote (cf. Authier-Revuz, 2003b : 67). Mais, pour les logiciens, « la réflexivité, et singulièrement l'autonymie, relève d'un *défaut* des langues naturelles, venant, par des confusions entre usage et mention, perturber la mécanique logique du calcul du vrai (par les paradoxes produits) » (*ibid.* : 67).

C'est Rey-Debove qui fonde, en linguistique, l'étude de l'autonymie, mais la question de la réflexivité – qui, pour les linguistes, n'est pas un défaut, bien évidemment, mais une vertu des langues naturelles – traverse, par exemple, l'œuvre de Benveniste et d'autres linguistes (cf. Authier-Revuz, 2003b : 67-8). C'est Authier-Revuz qui, à son tour, a donné suite aux travaux de Rey-Debove. Mais nous avons là

[...] deux approches distinctes de l'autonymie. L'une s'inscrit dans une perspective sémiotique très large, l'autre est plus étroitement énonciative ou métadiscursive. Deux ouvrages-phares [...] constituent les références de base. Tout d'abord, en 1978, paraît *Le Métalangage* de J. Rey-Debove qui inaugure la problématique linguistique de l'autonymie et en explore extensivement les caractéristiques sémiotiques. Puis, en 1995, tout au long des deux tomes de *Ces mots qui ne vont pas de soi*, J. Authier-Revuz étudie en détail [...] les phénomènes identifiés par J. Rey-Debove sous le nom de « connotations autonymiques » en les présentant comme des manifestations spontanées du « dire en train de se faire » qui relèvent d'une *modalité méta-énonciative*. (Tamba, 2003 : 59)

C'est à Authier-Revuz que l'on doit la distinction entre « autonymie » à proprement parler et « modalisation autonymique ». Il importe d'éclairer cette distinction, puisque, par ces deux phénomènes, les auteurs des manuels de notre corpus manifestent leur distance par rapport à une représentation sociale supposée et, ainsi, signalent leur présence en tant que locuteurs, ce qui contribue au repérage de la prise en charge énonciative maximale (PCE+).

- L'autonymie

Pour Authier-Revuz (2001 : 196), « le mécanisme sémiotique de l'autonymie – on peut aussi parler de faire “mention” vs “usage” d'un signe – correspond à un fonctionnement complexe des signes renvoyant réflexivement à eux-mêmes ». Prenons deux exemples de notre corpus de manuels de philosophie :

[j] Com isso, não identificamos a filosofia de vida com a reflexão do **filósofo** propriamente dita, mas notamos que as indagações filosóficas permeiam a vida de todos nós. (Aranha & Martins : 16)

Avec ceci, nous n'identifions pas la philosophie de vie avec la réflexion du **philosophe** à proprement parler, mais nous remarquons que les questions philosophiques traversent la vie de nous tous.

Ici, le signe « filósofo » (« philosophe ») est un

[...] signe ordinaire, ou « en usage » [...] [et] analysé comme sémiotiquement simple⁴⁹

E_1/C_1

$S = \frac{sé}{sa}$

signe « en usage »

et il renvoie, normalement, à un référent mondain [...] (Authier-Revuz, 2003b : 71)

Dans le cas de l'exemple [k], c'est un peu différent :

[k] /.../ costuma-se chamar de “**filósofo**” alguém sempre distraído, com a cabeça no mundo da lua, pensando e dizendo coisas que ninguém entende e que são completamente inúteis. (Chauí : 20)

/.../ on a l'habitude d'appeler « **philosophe** » quelqu'un de toujours distrait, avec la tête qui est dans les nuages, pensant et disant des choses que personne ne comprend et qui sont complètement inutiles.

Ici, nous avons ce qu'Authier-Revuz (2003b : 71) appelle « autonymie (ou la mention) simple », c'est-à-dire :

$S = \frac{sé}{sa}$

E_1/E_1C_1

$S' = \frac{\quad}{sa}$

signe « en mention »

un signe sémiotiquement complexe, dont le plan du signifié est lui-même un signe

⁴⁹ « Les formules sont à lire en termes d'expression et de contenu, comme chez J. Rey-Debove, ou de signifiant et signifié » (Authier-Revuz, 2003b : 71).

(pour reprendre une formulation proche de celle de Hjelmslev), c'est-à-dire un signe

- de signifiant homomorphe à celui du signe ordinaire [...]
- ayant pour signifié ce signe ordinaire tout entier, signifiant et signifié, et permettant d'y référer. (Authier-Revuz, 2003b : 72)

Jusqu'à présent, nous avons vu, avec l'exemple [j] *supra*, que « l'énonciateur vise le monde "à travers" le signe qui s'efface, transparent, dans sa fonction de médiation » (*ibid.* : 72). Dans l'exemple [k], « c'est le signe, dans sa matérialité singulière de signifiant et de signifié, qui est l'objet même du dire » (*ibid.* : 72). Dans le cas de la modalisation autonymique, c'est encore un autre cas de figure.

Par les guillemets qui marquent l'autonymie, les auteurs des manuels peuvent signaler leur distance par rapport à un terme donné, ce qui nous renseigne à propos de la PCE.

- La modalisation autonymique

Voyons l'exemple [I], issu de notre corpus de manuels de philosophie :

[I] Dans la section V de l'édition Brunschvicg, sont rassemblées les *Pensées* concernant la **justice**, au sens le plus large du terme, qu'elle touche à la société, à Dieu, etc. Ici, Pascal analyse l'un des éléments essentiels des mœurs. (*Russ & Leguil* : 202)

Dans cet exemple, le signe « justice » a

[...] le même statut morphosyntaxique, la même référence mondaine [...] du signe ordinaire, mais que, à cette référence mondaine, s'ajoute une référence au signe par le moyen duquel s'effectue la première. L'énonciateur, ici, parle à la fois de la chose et du signe par lequel, *hic et nunc*, il parle de la chose ». (Authier-Revuz, 2003b : 72)

Nous avons là une sorte de « boucle réflexive » :

Structure énonciative complexe, la modalité autonymique dédouble l'accomplissement de l'énonciation par la représentation réflexive et simultanée de celui-ci, à l'intérieur d'elle-même, dans la « boucle » du dire revenant sur lui-même : l'énonciation se place également du côté de la réception et de l'interprétation. (Authier-Revuz, 2012 [1995] : 145)

Quel est donc le rapport qui peut exister entre la modalisation autonymique et la PCE ? Si regarder la PCE, c'est regarder « la distance que le locuteur construit, dans son discours, entre lui et

sa production langagière » (Vion, 2011 : 75), l'analyse de la modalisation autonymique est nécessaire, puisqu'en se dédoublant dans un énoncé, le locuteur « surgit » pour commenter sa propre énonciation et, alors, la PCE est maximale. Dans la modalité autonymique « l'énonciateur [...] apparaît comme doublement énonciateur, en ce qu'il énonce X, et qu'il énonce le fait qu'il énonce X (Authier-Revuz, 2012 [1995] : 149) ». C'est-à-dire que dans notre exemple [I] *supra*, nous avons un énonciateur qui dit X (« justice ») tout en énonçant le fait même qu'il énonce X, lorsqu'il interrompt son énoncé pour ajouter un commentaire (« au sens le plus large du terme »). Selon notre interprétation, donc,

si, dans un énoncé donné, l'énonciateur commente son propre dire, la PCE est maximale.

Authier-Revuz (2012 [1995] : 150) rappelle qu'« évoquant la “*division* [...] entre l'émetteur et le récepteur”, M. Safouan remarque [...] qu'elle “ne se distribue pas toujours sur deux personnes”, mais qu'“elle est *intra-subjective* avant d'être intersubjective” (Safouan 1968 : 250) ». Si nous faisons un parallèle entre la modalisation autonymique et la deixis, nous pouvons dire que, quand une modalisation autonymique a lieu, c'est comme quand un locuteur emploie un « vous » ou un « nous inclusif » : mais, au lieu de s'adresser aux lecteurs, c'est le locuteur qui s'adresse à soi-même (il est l'émetteur et le récepteur de son propre discours). Cela tient à l'influence lacanienne et bakhtinienne des théories linguistiques d'Authier-Revuz : Lacan disait que « lorsque le sujet parle il s'entend lui-même » (*apud* Authier-Revuz, 2012 [1995] : 150), ce que pour Bakhtine est un phénomène d'auto-dialogisme (*ibid.*, note page 150).

1.3.2.5 Discours rapporté

Pour notre recherche sur le discours rapporté, nous nous référons à Authier-Revuz (2001, 2004, 2012 [1995]) et Von Münchow (2004b, 2004c, 2013b). D'autres travaux, tels Rosier (2008) et Tuomarla (1999), pourront être mentionnés à titre accessoire lors des analyses. Rosier (2008), par exemple, a un « positionnement tout à fait différent au sujet du discours rapporté [que celui d'Authier-Revuz (2004)] » (Von Münchow, 2013b : 60)⁵⁰. Pour cette raison, nous avons souhaité centrer notre regard sur des travaux qui relèvent d'un même positionnement théorique.

⁵⁰ Plus précisément, « [a]lors que J. Authier-Revuz (2001 : 194-195) structure le champ de la RDA à l'aide de deux *oppositions binaires* [...], L. Rosier propose de prendre en compte, à la suite de M.-M. de Gaulmyn (1983, par exemple), des *formes mixtes* (Rosier 1999 : 202) et envisage l'organisation des différentes formes de la RDA sous forme de *continuum* (*ibid.* : 125) » (Von Münchow, 2004c : 480). En outre, Authier-Revuz a un positionnement plus marqué dans la « linguistique de la langue ». En effet, elle part de la langue pour décrire le discours. Pour reprendre ses propres mots, « cette position d'ancrage dans le système de la langue pour rendre compte des faits d'énonciation, de discours,

L'hétérogénéité est, selon Von Münchow (2015), « une question abordée régulièrement au cours de l'histoire de l'analyse du discours française » (p. 19), et c'est un point important pour comprendre les réflexions d'Authier-Revuz. En s'inspirant des théories de Bakhtine et de Lacan, l'auteure distingue l'« hétérogénéité constitutive » de l'« hétérogénéité montrée ».

L'hétérogénéité constitutive est liée au fait que le discours est « produit de l'interdiscours » (cf. Authier-Revuz, 1984 : 100) ; ce que le cercle de Bakhtine appelle le « dialogisme », c'est-à-dire que « [I]es mots sont toujours, inévitablement, “les mots des autres” » (*ibid.* : 100). Il y a toujours, dans un discours, une influence extérieure que l'on doit prendre en compte lors d'une analyse linguistique. De plus, du fait que la parole de l'autre est toujours présente dans sa propre parole, le sujet peut « vouloir » le montrer. Ce sont les cas où, « [a]u lieu de s'accomplir simplement sur le mode des évidences, sans questionnement, l'énonciation, se redoublant d'un commentaire d'elle-même, se représente localement comme “n'allant pas de soi” » (Hartmann, 2011 : 182). C'est l'hétérogénéité montrée, ou l'inscription « “de l'autre” dans le fil du discours » (Authier-Revuz, 1984 : 98). Pour ce qui est du discours rapporté, on voit que, par exemple, « DD et DI ne constituent qu'un cas d'hétérogénéité montrée où l'on introduit *explicitement* l'Autre dans son discours » (Da Cunha, 1992 : 20) [C'est nous qui soulignons].

Authier-Revuz (*ibid.* : 98) distingue, pour l'hétérogénéité montrée, « les formes marquées, repérant la place de l'autre par une marque univoque (discours direct, guillemets, italiques, incises de glose) et les formes non marquées du montré, où l'autre est donné à reconnaître sans marquage univoque (discours indirect libre, ironie, pastiche, imitation...) ». Toutes ces hétérogénéités sont travaillées par Authier-Revuz (2012 [1995]) sous l'étiquette de « représentation du discours autre »⁵¹, ou RDA. Le discours rapporté est étudié à l'intérieur de la RDA (cf. Von Münchow, 2003 : 175). Dans ses publications, Von Münchow continue à parler de *discours rapporté*, « parce qu'il s'agit de la désignation courante du champ d'étude en question » (Von Münchow, 2004b : 94). Elle définit le discours rapporté comme suit :

[...] *opération métadiscursive de représentation d'un acte d'énonciation par un autre acte d'énonciation*, définition à laquelle on peut ajouter, dans un souci

supposant la pertinence d'un ordre propre, d'un réel de la langue, n'est pas unanime aujourd'hui. Largement représenté dans les “Sciences du langage” est, au contraire, le choix d'une sorte de prise directe sur les fonctionnements discursifs, accompagné d'un désintérêt relatif pour les formes de langue » (Authier-Revuz, 2004 : 45). Plus loin dans ce texte, Authier-Revuz (2004) critique les approches basées sur un continuum : « [c]e clivage théorique [entre langue et discours], dont les incidences descriptives sont fortes, me semble au cœur d'un certain nombre de débats qui traversent le champ de la RDA, et notamment dans un mouvement de promotion du “mixte”, de “l'hybride” et du continuum, pensés comme mettant à mal les distinctions “raides” posées en langue » (p. 45).

⁵¹ Il s'agit d'une représentation du discours *autre* et pas une représentation du discours *de l'autre*, dans la mesure où l'on a la possibilité de rapporter son propre discours dans un texte.

d'opérativité, qu'un énoncé relevant du discours rapporté doit comporter un trait sémantique de « dire » de même qu'un minimum d'information sur l'énoncé représenté. (Von Münchow, 2004b : 94)

Nous proposerons, dans les lignes qui suivent, des définitions pertinentes pour nos analyses, au moyen d'une exposition plus détaillée des différents types de DR.

- Les différents types de discours rapporté

Von Münchow (2004b) retient des travaux d'Authier-Revuz cinq formes de discours rapporté (cf. p. 95), à savoir : le discours direct, le discours indirect, la modalisation d'emprunt, la modalisation autonymique d'emprunt et le discours bivocal. En effet, Authier-Revuz (2004) montre que, dans les grammaires, le discours rapporté est présenté comme un « paradigme à trois éléments » (p. 40), avec DD, DI et DIL. Ce qui est un leurre, puisque, à son avis, d'autres « éléments [...] traversent de façon pertinente le champ de la RDA » (*ibid.* : 40), tels la prédication, la modalisation, la paraphrase et la monstration de mots (*ibid.* : 41). Nous y reviendrons.

Authier-Revuz parle de RDA (« représentation du discours autre ») au lieu de « discours rapporté » pour les raisons suivantes :

Si [...] je préfère aujourd'hui parler de « représentation du discours autre » plutôt que de « discours rapporté » pour désigner l'ensemble du champ, c'est pour deux types de raisons, négatives et positives. Au nombre des premières figure l'inadéquation, souvent notée, du terme « rapporté » à des images de discours à venir, hypothétiques, niés... [...] c'est-à-dire dépourvus du référent – antérieur à l'acte d'énonciation – pour lequel le terme de « rapport » pourrait convenir. On peut aussi souligner, devant la force de l'association – établie par une longue tradition – entre « discours rapporté » et la trilogie DD, DI, DIL, que s'il est aisé d'adjoindre sous cette dénomination le DDL, qui n'est qu'un DD non marqué, il est en revanche beaucoup plus gênant d'y regrouper ce qui relève de la modalisation du dire par renvoi à un discours autre source (du type selon l, P, ou « X » pour reprendre le mot de l), qui met en place un rapport au discours autre différent de celui qui prévaut au DD et DI : un discours autre d'après lequel on parle et non plus un discours autre dont on parle. Du côté des raisons positives, choisir le terme « RDA », c'est positionner explicitement le domaine visé dans le champ, englobant, de la métadiscursivité (discours sur du discours) avec la spécification de l'altérité (du discours autre) par laquelle il se distingue de l'auto-représentation du discours en train de se faire. (Authier-Revuz, 2004 : 35-36)

Ainsi, si nous croisons les quatre opérations exposées par Authier-Revuz (2004) *supra* (la prédication (A), la modalisation (B), la paraphrase (a) et la monstration de mots (b)), nous avons le tableau suivant :

	Prédication concernant le DA ^[52]	Modalisation du dire par le DA
	A	B
Image du DA construite par paraphrase (description) a	Zone du discours indirect (au sens large) ex. : <i>Il a annoncé son retour.</i> Aa	Zone de la modalisation du dire comme discours second ex. : <i>Selon lui les statistiques mentent.</i> Ba
Image du DA construite avec monstration de mots b	Zone du discours direct ex. : <i>Réponse du ministre : « Attendons les élections ».</i> Ab	Zone de la modalisation autonymique comme discours second ou modalisation autonymique d'emprunt ex. : <i>Il lui « conte fleurette » comme aurait dit grand-mère.</i> Bb

Tableau 9 : Les quatre opérations de la RDA (in : Authier-Revuz (2004 : 41))

La zone Aa correspond aux formes du DI, la zone Ab aux formes du DD, la zone Ba aux formes de « modalisation par discours autre » et, enfin, la zone Bb à la « modalisation autonymique d'emprunt ». Il n'y a que le discours bivocal qui échappe « à cette combinatoire A/B-a/b, par laquelle le champ de la RDA se structure en termes de prédication, modalisation, paraphrase et monstration » (Authier-Revuz, 2004 : 43).

* * *

C'est pour les raisons exposées *supra* que Von Münchow (2004b) intègre les modalisations dans le champ du discours rapporté. Pour l'analyse des différents types de DR, Authier-Revuz (2001) propose d'observer les trois points suivants (que nous résumons du tableau présenté à la page 195) :

- discours rapporté au sens strict vs. libre ;
- avec autonymie vs. sans autonymie ;
- formes maximalelement marquées vs. non-marquées.

⁵² Discours autre.

Le DR au sens strict, ce sont « des énoncés ayant pour objet un acte d'énonciation autre » (*ibid.* : 196). Les formes libres ne sont pas clairement marquées. L'autonymie, conformément à ce que nous avons déjà exposé,

[...] est un mécanisme sémiotique complexe qui implique que les signes renvoient à eux-mêmes au lieu de renvoyer à un référent « du monde ». Si je dis « *Sac* » *a trois lettres*, *sac* est un autonyme, car je parle du mot. Si je dis *J'adore ton sac*, on n'a pas affaire à de l'autonymie, car je parle de la chose et non du mot. (Von Münchow, 2004b : 96)

Finalement, il y a des marques qui signalent la présence d'un discours autre dans un discours. Authier-Revuz (2001) cite le

[...] marquage maximal de l'emprunt (guillemets et commentaire explicite) figurant dans *Elle a « déjanté » comme dirait X* au marquage de degré inférieur dans *Elle a « déjanté »* (la marque du guillemet requérant une interprétation), et au marquage nul de *Elle a déjanté*, où c'est de façon purement interprétative que pourrait être reconnue une allusion ou détectée une réminiscence involontaire. (p. 195)

Voyons comme chacun des cinq types de discours rapporté que nous retenons intègre ces trois points que nous venons d'exposer.

1. Le discours direct (DD)

Le discours direct, dorénavant DD, est classé par Authier-Revuz (2001) parmi les formes de DR au sens strict. Au contraire du discours indirect (dorénavant DI), dans le DD, le discours représenté a « le statut d'autonyme, ou “de mention” » (p. 196). Conformément à ce que nous avons déjà exposé *supra* au sujet de l'autonymie, soit l'exemple [m] :

[m] Voltando ao nosso tema, a felicidade, talvez você já esteja pensando: **“Até aqui eu entendi. Mas por que começamos um livro de filosofia falando de felicidade? Afinal, qual é a relação entre felicidade e filosofia?”**. [§] Pois, a

Pour revenir sur notre thème, le bonheur, peut-être que tu es déjà en train de penser : **« Jusqu'ici, j'ai compris. Mais pourquoi commencer un manuel de philosophie en parlant du bonheur ? En fin de compte, quelle est la relation entre bonheur**

relação é histórica, isto é, vem desde o nascimento da atividade filosófica na Antiguidade grega /.../ (Cotrim & Fernandes : 13)

et philosophie ? [§] La relation est historique, c'est-à-dire qu'elle vient de la naissance de l'activité philosophique dans l'Antiquité grecque /.../

Nous voyons que l'énoncé en gras (le discours rapporté) et le reste de l'énoncé (l'énoncé rapportant) sont hétérogènes : « [c]est surtout l'hétérogénéité syntaxique et énonciative entre l'énoncé rapporté et l'énoncé rapportant englobant qui permet d'identifier un énoncé comme relevant du discours direct » (Von Münchow, 2004b : 96). Authier-Revuz (2001) parle également de l'hétérogénéité sémiotique et discursive (p. 196). Ainsi, on voit que deux modalités d'énonciation coexistent : nous avons une modalité interrogative (énoncé en gras) à l'intérieur d'une modalité assertive. De plus, le DD est bien marqué sémiotiquement, introduit par les deux-points et le discours rapporté entre guillemets.

- *Des discours directs « fictifs »*

Dans notre corpus, on verra que les auteurs mobilisent ce que nous appellerons « discours direct fictif », c'est-à-dire, ils emploient des exemples des discours supposés avoir été tenus par les élèves, pour faire avancer quelques arguments à propos de la philosophie et de son enseignement. Il est vrai que la dénomination « représentation du discours autre » évite des confusions, puisque le terme « discours rapporté »

[...] peut faire naître de fausses idées. Ainsi il faut insister sur le fait que le discours « d'origine » qui est rapporté n'est pas nécessairement antérieur à celui à l'intérieur duquel il est représenté, mais qu'il peut également être futur, voire fictif. Par ailleurs, le terme *rapport* présente l'inconvénient de véhiculer l'idée d'une certaine fidélité entre un « discours d'origine » et sa « reproduction » [...] (Von Münchow, 2004b : 94)⁵³

Dans [n], par exemple, nous avons en DD une question posée par le lecteur, puis répondue par les auteures ensuite. C'est le changement de modalité d'énonciation qui marque le DD, car nous avons une question à l'intérieur d'une assertion :

⁵³ Authier-Revuz (1992) s'oppose à quelques idées reçues sur le discours rapporté. Ainsi, elle dit que le locuteur citant n'est pas un magnétophone : il s'agit, dans le discours rapporté, de ré-énoncer un discours, et pas nécessairement de l'imiter.

[n] Talvez você esteja se perguntando: **Como então definir o que é filosofia?** O filósofo alemão Edmund Husserl diz que ele sabe o que é filosofia, ao mesmo tempo que não sabe. Isto é, a explicitação do que é a filosofia já é uma questão filosófica. (Aranha & Martins : 19)

Peut-être que tu es en train de te demander : **Comment définir, alors, ce qu'est la philosophie ?** Le philosophe allemand Edmund Husserl dit qu'il sait ce qu'est la philosophie, en même temps qu'il ne le sait point. C'est dire que l'explicitation de ce qu'est la philosophie est déjà une question philosophique.

Cet exemple confirme que la dénomination « représentation du discours autre » est plus pertinente que celle de discours rapporté, car « autre » est plus général, et peut même être une question rhétorique, inventée par l'auteur d'un manuel pour faire avancer son argumentation.

2. Le discours indirect (DI)

Le discours indirect relève « comme le discours direct, du discours rapporté au sens strict » (Authier-Revuz, 2001 : 198), et il « formule, dans les mots dont le rapporteur fait normalement usage, le sens du discours qu'il représente » (*ibid.* : 198). La forme dite « classique » du DI est celle comprenant « un verbe de parole, qu'on appelle *introduceur*, [et qui] constitue le prédicat dont dépend une subordonnée complétive dans laquelle figure l'énoncé rapporté » (von Münchow, 2004b : 98). Comme dans l'extrait suivant, où « affirmer » est le verbe de parole :

[o] Outros estudiosos, no entanto, criticam essa visão simplista e afirmam que **a filosofia na Grécia não é fruto de um salto, do “milagre” realizado por um povo privilegiado, mas é a culminação do processo gestado ao longo dos tempos.** (Aranha & Martins : 37)

D'autres savants, cependant, critiquent cette vision simpliste en affirmant que **la philosophie née en Grèce n'est pas le fruit d'un saut, du « miracle » accompli par un peuple privilégié, mais la culmination du processus engendré au long du temps.**

Nous voyons que le DI est caractérisé par l'homogénéité (unicité) :

En discours indirect, la syntaxe est celle, normale, d'une phrase ordinaire, enchâssant le plus souvent une complétive. Elle ne comporte qu'une modalité d'énonciation, marquée dans (E) par les formes de l'assertion, l'injonction, l'interrogation [...], la modalité en (e) étant, elle, représentée lexicalement, *via* une

palette beaucoup plus riche que celle des trois formes marquées : ainsi une phrase injonctive *Viens !* pourra-t-elle être, par exemple, interprétativement décrite en discours indirect par *il a ordonné, conseillé, demandé, prié, supplié, sommé (à) X de venir*. (Authier-Revuz, 2001 : 198)

Le DI permet aussi le surgissement d'un phénomène appelé « îlot textuel ». Il s'agit d'un terme « introduit par Jacqueline Authier-Revuz (Authier 1978) pour désigner l'élément mis entre guillemets en discours indirect (DI) » (Fløttum, 2004b : 122). Voyons cet exemple :

[p] A sexualidade humana não é puramente biológica, separada da pessoa integral. Já vimos que ela é na verdade *erotismo*, e, sob esse aspecto, constitui parte integrante do ser total. Merleau-Ponty cita o exemplo dado por W. Steckel, discípulo dissidente de Freud, para quem a frigidez quase nunca está ligada a condições anatômicas ou fisiológicas. A frigidez traduziria

a recusa da condição feminina ou da condição de ser sexuado, e esta por sua vez traduz a recusa do parceiro sexual e do destino que ele representa. (Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 218). (Aranha & Martins : 89)

La sexualité humaine n'est pas purement biologique, séparée de la personne intégrale. Nous avons déjà vu qu'elle est en réalité *erotisme*, et, sous cet aspect, qu'elle constitue une partie intégrante de l'être total. Merleau-Ponty cite l'exemple donné par W. Steckel, disciple dissident de Freud, pour qui la frigidité n'est presque jamais liée à des conditions anatomiques ou physiologiques. La frigidité traduirait

le refus de la condition féminine ou de la condition d'être sexué, et celle-ci, à son tour, traduit le refus du compagnon sexuel et du destin qu'il représente. [source]

Dans cet extrait, nous avons un îlot textuel, car nous ne constatons pas la présence de mécanismes de rupture qui caractérisent le DD : « le fragment "X" dit îlot textuel [en gras dans l'exemple *supra*] est intégré et *homogène*, syntaxiquement et énonciativement, au contexte de DI,

ou de MDS sur le contenu [modalisation en discours second sur le contenu], où il figure » (Authier-Revuz, 1996). Nous voyons ainsi que l'îlot textuel permet d'intégrer le discours rapportant au discours rapporté d'une façon très productive.

3. La modalisation d'emprunt

Dans la modalisation d'emprunt, ainsi que pour la modalisation autonymique d'emprunt,

[I]e discours autre est « ce par quoi est opérée une modalisation » de l'énoncé rapportant ; il est *ce d'après quoi* le locuteur parle et *avec quoi* il modalise ce qu'il dit. *C'est comme si le discours autre n'était pas, en tant que tel, au centre de l'information véhiculée : il s'agit seulement d'indiquer, à un moment donné, que ce dont on parle provient d'un « discours autre ».* (Von Münchow, 2004b : 95) [C'est nous qui soulignons]

Pour ce qui est des marques linguistiques, « on reconnaît la modalisation d'emprunt à des formes comme *selon X, il s'est passé Y*. Le conditionnel et le syntagme prépositionnel *d'après X* sont également des indicateurs fréquents de modalisation d'emprunt » (Von Münchow, 2004b : 99). Voici cet extrait d'un manuel brésilien :

[q] **Segundo uma das versões do mito grego, Dédalo e seu filho Ícaro estavam presos no labirinto de Creta, como castigo por ter[em] ajudado Teseu a encontrar o Minotauro e matá-lo.** Assim relate Pierre Grimal: "Dédalo, a quem não faltavam recursos, fabricou para Ícaro e para si mesmo umas asas /.../". (Aranha & Martins : 25)

Selon l'une des versions du mythe grec, Dédale et son fils Icare étaient prisonniers dans le labyrinthe de Crète, en guise de châtement pour avoir aidé Thésée à trouver le Minotaure et à le tuer. Ainsi relate Pierre Grimal : « Dédale, à qui les ressources ne manquaient pas, a fabriqué pour Icare et pour lui-même des ailes /.../ »

Cet extrait est intéressant à observer, puisqu'il se présente en deux temps. Dans un premier temps, les auteures paraissent se « contenter » d'une modalisation d'emprunt : « selon X, il s'est passé Y », ou « Selon une des versions du mythe grec, Dédale et son fils Icare étaient prisonnier dans le labyrinthe de Crète, comme châtement pour avoir aidé Thésée à trouver le Minotaure et le tué ». Mais ensuite, elles rapportent en DD une de ces versions, racontée par Grimal. Nous pouvons

bien voir, dans cet exemple, la différence entre un discours autre qui est « au centre de l'information véhiculée » (le DD) et un autre où il ne l'est pas (la modalisation d'emprunt).

4. La modalisation autonymique d'emprunt

Il faut tout d'abord rappeler que

[I]a modalisation autonymique n'est pas, en soi, une forme de RDA. Forme très générale d'auto-représentation opacifiante du dire, elle est susceptible de s'inscrire dans le champ de l'altérité discursive – et d'y constituer un mode de traitement spécifique de cette altérité, celui de la zone Bb [...] [cf. tableau *supra*] –, mais au même titre qu'elle répond aux autres « non-coïncidences » dont les dimensions de l'interlocution, de la nomination et de l'équivoque affectent le dire. Aussi, dès lors que les formes de la MA ne sont pas explicitement assignées au champ de l'interdiscours [...], leur identification comme forme de RDA – c'est-à-dire comme MA d'emprunt – relève toujours d'un trajet interprétatif dont on ne doit pas oublier l'existence : même lorsque l'interprétation s'impose sur le mode de l'évidence, elle n'a pas le même statut qu'une marque de langue. (Authier-Revuz, 2004 : 47)

La différence avec la modalité d'emprunt « tout court », c'est que nous avons là une représentation qui « ne concerne pas seulement le plan du contenu, mais aussi celui de l'expression » (Von Münchow, 2004b : 100). On anticipe que cette forme de DR n'est pas très pertinente pour l'analyse de notre corpus.

5. Le discours bivocal

Une autre forme qui n'est pas pertinente pour nos analyses, mais à laquelle nous consacrons un bref exposé à titre de documentation des formes de DR, c'est le discours bivocal. Le discours indirect libre (DIL) présent dans les grammaires est, pour Authier-Revuz (2001), une forme bivocale. Voici ce qui distingue le discours bivocal du DR au sens strict et des modalisations (autonymiques) d'emprunt :

Contrairement à l'unité du discours indirect et à la bipartition du discours direct, le discours indirect libre relève d'un « parler ensemble » pour les deux voix, rapporteur et rapporté, qui, sans la hiérarchisation (base du rapport avec interférences) de la modalisation, apparaît comme un mode original de représentation d'un discours autre, celui d'une forme foncièrement bivocale. (Authier-Revuz, 2001 : 201)

Il s'agit d'une forme récurrente dans le discours littéraire (*ibid.* : 201), et philosophique dans une moindre mesure (songeons à Deleuze, par exemple). De toute façon, il est intéressant de décrire

cette forme, même si elle n'est pas pertinente pour les analyses de notre corpus, étant donné que le DIL fait partie de ce « paradigme à trois éléments » exposé plus haut, auquel Authier-Revuz a voulu apporter des nouveaux éléments théoriques.

- Argumentation et DR

L'argumentation est un champ d'études très vaste ; Doury (2004) résume bien la portée des études argumentatives, ainsi qu'une définition de la notion partagée par les chercheurs de ce domaine :

L'argumentation est un champ de recherche vaste et éclaté, au croisement de plusieurs disciplines (sociologie, philosophie, psychologie, littérature, communication, linguistique...), d'où une multitude de définitions possibles du concept même d'*argumentation*. Sans doute la définition la mieux partagée est celle qui, issue de la tradition rhétorique, envisage l'argumentation comme un ensemble de procédés visant à persuader par le discours. Une telle définition, si elle permet d'aborder de façon satisfaisante un certain type de discours argumenté (débats télévisés, discours électoraux, discours publicitaires) qui, par définition, visent à provoquer des changements d'attitude chez l'auditoire, rencontre des difficultés certaines lorsqu'on se propose de traiter de discours moins institutionnels, typologiquement moins marqués, comme les conversations familières [...] (p. 255)

Dans ce travail, nous nous accordons avec la distinction faite par Amossy (2014 [2012] : 44) entre les discours à *dimension argumentative* et les discours à *visée argumentative*. De cette façon, « la simple transmission d'un point de vue sur les choses, qui n'entend pas expressément modifier les positions de l'allocutaire, ne se confond pas avec une entreprise de persuasion soutenue par une intention consciente et offrant des stratégies programmées à cet effet ».

Nous nous contenterons de ces définitions, pour autant que l'argumentation est envisagée comme un instrument de nos analyses du DR. Doury (2004) montre qu'on peut articuler argumentation et DR, et cite les travaux de Tuomarla (1999) et Vincent & Dubois (1997) comme exemple. En effet, Tuomarla (1999) considère

[...] le DR comme un des principaux moyens que détient l'auteur pour appuyer son argumentation : le DR et ses emboîtements constituent un aspect de l'argumentation d'un texte polyphonique. De ce point de vue, le marquage de la distance que le L citant exprime envers ses sources citées – des énoncés rapportés – est pertinent. La citation est un phénomène à deux faces : le statut linguistique du DD, l'autonomie structurelle que présuppose tout rapport en style direct (le fait qu'on est supposé le mentionner tel quel), et la citation comme enjeu discursif (le

fait qu'on insère le DD dans un cotexte nouveau) – n'y a-t-il pas là une contradiction ? Les apparences semblent répondre affirmativement, et nous pensons que *c'est là que réside la valeur argumentative du DD. Le DD est la forme grammaticale qui permet au L citant d'énoncer un contenu et de ne pas le prendre en charge, en l'attribuant à un autre L.* (p. 11) [C'est nous qui soulignons]

Il y a de ce fait un lien entre DD et PCE qui sera pris en compte dans nos analyses. Vincent & Dubois (1997) montrent du reste que le DR a une propriété argumentative :

Le discours rapporté possède des propriétés narratives en tant que représentation d'un événement, mais l'acte sous-jacent est souvent argumentatif dans la mesure où il vient appuyer ou reproduire une thèse, ou encore déclencher une discussion. Tout en s'opposant, les dimensions narratives et argumentatives opèrent parfois simultanément. (p. 23)

Ainsi, dans nos analyses du DR, nous verrons si les auteurs des manuels laissent les philosophes argumenter – ce qui sera lié à une PCE minimale –, ou si, au contraire, ils argumentent à l'aide d'un discours autre (des philosophes, par exemple) – ce qui sera lié à la PCE maximale.

1.4 Présentation du corpus

La sélection du corpus est une étape essentielle dans une recherche en analyse du discours. Dans le cas d'une étude contrastive, la question de sa représentativité se pose avec plus de force, comme on le montrera par la suite.

1.4.1 La sélection d'un corpus de référence

Dans leurs travaux sur la statistique textuelle, Rastier & Pincemin (1999) ont élaboré une typologie pour rendre compte de l'organisation des corpus. Les chercheurs ont forgé les concepts de (i) « corpus existant », (ii) « corpus de référence », (iii) « corpus de travail » et (iv) « corpus d'élection » (p. 84). Le « corpus existant » correspond à tous les textes accessibles sur un sujet ; dans notre cas, il s'agit de tous les manuels scolaires de philosophie existants en France et au Brésil. Le « corpus de référence » constitue « le contexte global de l'analyse, ayant le statut de référentiel représentatif » ; dans notre cas, ce sont les neuf manuels de philosophie choisis, six français et trois brésiliens. Le « corpus de travail » correspond à l'« ensemble des textes pour lesquels on veut obtenir une caractérisation » ; dans le cas de notre recherche, ce corpus coïncide avec le corpus de référence. Enfin, le « corpus d'élection », c'est un « sous-corpus du corpus de travail ». Nous

signalerons les sous-corpus, le cas échéant, au long de l'exposition de l'analyse du corpus (deuxième partie *infra*).

Pour reprendre ce que nous avons dit *supra* (cf. partie 1.3), l'analyse du discours contrastive « a comme objet la comparaison descriptive et interprétative de genres discursifs d'au moins deux communautés ethnolinguistiques » (Von Münchow, 2004 : 49). Nous comparons, dans ce travail, le genre « manuel scolaire de philosophie » dans les communautés française et brésilienne. Notre *corpus de référence* est donc constitué de manuels scolaires de cette discipline dans les deux communautés en question. Ce corpus est résolument contemporain, car ce qui nous intéresse ce sont les représentations actuelles que l'on se fait de la philosophie dans les deux communautés étudiées (cf. partie 1.2 *supra*). Est-ce que les résultats de l'analyse sont généralisables ? C'est cette éventuelle généralisation qui nous permettra de répondre à la question de recherche posée. Autant il nous faut un nombre considérable de manuels afin de généraliser les représentations rencontrées, autant ce nombre ne peut pas être trop élevé, faute de quoi nous ne pourrions pas analyser le corpus à l'aide de catégories d'analyse diversifiées.

Finalement, il faut rappeler qu'en France, le nombre d'heures d'enseignement aussi bien que les notions que les élèves doivent maîtriser ne sont pas les mêmes pour les séries « littéraire », « économique et sociale » et « scientifique ». Tous les manuels français de notre corpus ont été choisis parmi ceux de la série littéraire (ou parmi ceux qui sont utilisés dans toutes les séries), puisqu'il s'agit de la filière dans laquelle toutes les notions du programme sont abordées, étant, de la sorte, plus comparable au corpus brésilien, qui n'est pas divisé en « séries » à la façon du corpus français.

1.4.1.1 Un corpus représentatif pour une analyse non informatisée

Pour avoir accès aux différentes représentations de la philosophie, nous avons intérêt à mobiliser plusieurs catégories d'analyse : l'analyse des déictiques employés par les auteurs dans les manuels, en passant par les formes de modalité autonymique et de discours rapporté, parmi d'autres marques linguistiques repérables. Cela veut dire que nous avons choisi d'effectuer une analyse purement qualitative, sans aide informatique. Ce choix méthodologique a eu une conséquence immédiate pour la sélection de notre corpus : il a fallu un nombre suffisant de manuels afin que ceux-ci fussent représentatifs. En contrepartie, le corpus ne pouvait pas être excessivement long pour être analysé à la main. Nous avons, de ce fait, opté en faveur de trois manuels scolaires de chaque pays et de trois manuels supplémentaires (parascolaires) pour le corpus français.

- **Corpus français :**

- CARDIN, Michel ; HUISMAN, Denis & VERGEZ, André (2007). *Philosophie*. Paris : Nathan (manuel parascolaire, 251 pages) [Cardin, Huisman & Vergez].
- DELATTRE, Michel (Dir.) (2012). *Philosophie. Terminales L, ES, S*. Paris : Hatier (manuel scolaire, 600 pages) [Delattre].
- HANSEN-LØVE, Laurence (Dir.) (2004). *Philosophie. Anthologie Terminales L. ES. S*. Paris : Belin (manuel scolaire, 447 pages) [Hansen-Løve].
- PÉPIN, Charles (2010). *Ceci n'est pas un manuel de philosophie*⁵⁴. Paris : Flammarion (manuel scolaire, 287 pages) [Pépin].
- RUSS, Jacqueline & LEGUIL, Clotilde (2012). *Les chemins de la pensée. Philosophie Terminales L – ES – S*. Paris : Bordas (manuel scolaire, 621 pages) [Russ & Leguil].
- RUSS, Jacqueline & FARAGO, France (2010). *Nouvel abrégé de philosophie*. Paris : Armand Colin (manuel parascolaire, 294 pages) [Russ & Farago].

- **Corpus brésilien :**

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires (2009). *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna (manuel scolaire, 479 pages) [Aranha & Martins].
- CHAUI, Marilena (2011). *Iniciação à Filosofia*. São Paulo: Ática (manuel scolaire, 376 pages) [Chauí].
- COTRIM, Gilberto & FERNANDES, Mirna (2010). *Fundamentos de filosofia*. São Paulo: Saraiva (manuel scolaire, 368 pages) [Cotrim & Fernandes].

Le corpus retenu est décidément contemporain, puisque nous cherchons des images actuelles de la philosophie, datant du début du XXI^e siècle. Pour la France, nous avons choisi des manuels édités à partir de l'année 2003 (date de la dernière réforme du programme de philosophie lors du

⁵⁴ Le manuel *Ceci n'est pas un manuel de philosophie*, de Charles Pépin, a été intégré à notre corpus de référence plus tardivement que les autres. Il s'agit d'un manuel qui se veut différent, déjà par son titre, et notre but est de le contraster avec les manuels plus traditionnels.

recueil du corpus)⁵⁵, tandis que pour le Brésil, nous avons forcément sélectionné des manuels récents, étant donné qu'il s'agit du premier programme depuis la réinsertion de la philosophie dans les curricula brésiliens en 2008 (à savoir, le guide du « Programme National du Manuel Scolaire » : PNLD – *filosofia 2012*⁵⁶).

On remarquera que le corpus français est composé de trois manuels de plus que le corpus brésilien. D'une part, cela tient au fait que le marché des manuels scolaires de philosophie en France est plus développé que son homologue brésilien, récemment élargi. De ce point de vue, on peut dire que le « corpus existant » des manuels de philosophie n'a pas le même statut en France et au Brésil. D'autre part, nous avons voulu intégrer dans notre corpus quelques manuels issus du marché parascolaire⁵⁷, car nous pensons que ces manuels correspondent mieux, en termes de genre discursif, aux manuels scolaires édités au Brésil⁵⁸. D'ailleurs, utiliser le genre discursif comme point de départ de la comparaison est important dans une recherche en AD. D'après Maingueneau (2004 : 107),

[o]n s'accorde aujourd'hui à penser que la notion de genre joue un rôle central dans une analyse du discours qui vise à ne pas considérer les lieux indépendamment des paroles qu'ils autorisent (réduction sociologique), ni les paroles indépendamment des lieux dont elles sont partie prenante (réduction linguistique).

De plus, en ADC le genre discursif sert comme *tertium comparationis*, c'est-à-dire comme « un moyen d'articulation des corpus » (Claudel & Tréguer-Felten, 2006 : § 8). Encore selon Claudel & Tréguer-Felten (2006) :

Classer des documents dans un même genre, au sens où l'entendent Rastier et Pincemin qui considèrent celui-ci comme « l'empreinte significative et caractéristique d'une situation socioculturelle et du rapport au texte qu'elle prévoit » (1999 : 84), exige de regrouper des textes qui soient liés à une même pratique. (§ 8)

⁵⁵ Notre inscription en doctorat date de la fin de l'année 2011. Une réforme du lycée avait lieu en ce moment-là, mais elle n'a été achevée qu'en 2013. Il s'agit de la réforme Fillon-Chatel (2010-2013). Cf. chapitre 5 *infra*.

⁵⁶ Cf. annexe 1.

⁵⁷ Étant donné que l'organisation du système scolaire diffère d'un pays à l'autre, il est fréquent, dans des études en analyse du discours dont l'objet est la comparaison des manuels scolaires, l'ajout d'un type de manuel n'existant que dans l'une des communautés étudiées. Von Münchow (2011b), par exemple, ajoute des manuels pour le *Gymnasium* allemand à son corpus de manuels (français et allemands) de collège (niveau troisième) ; ce qui fait que son corpus allemand soit plus étendu que le corpus français.

⁵⁸ Vu le nombre de pages de chaque manuel, le corpus français paraît bien plus étendu que le corpus brésilien. On ne doit pas se fier à cette impression, puisque les manuels scolaires français présentent peu de textes des auteurs eux-mêmes, au profit de la reproduction des textes des philosophes.

Beacco (2013) nous renseigne également sur le lien entre les genres du discours et les communautés culturelles :

Les genres de discours sont des productions langagières spécifiques à des communautés culturelles et, plus largement, à des communautés de pratiques, dont elles contribuent à définir l'identité. Celles-ci peuvent coïncider en partie avec des groupes humains définis sur la base d'une « identité nationale » ou d'appartenances « ethniques » revendiquées et construites. (p. 166)

On voit donc l'importance de la notion de genre de discours dans un travail comme le nôtre. Il nous reste, maintenant, à définir ce qu'est le genre « manuel scolaire de philosophie » dans les deux communautés étudiées.

* * *

« Abrégé », « anthologie », « chemins »... *Iniciação, introdução, fundamentos* : presque aucun des manuels de philosophie de notre corpus ne comporte dans son titre l'indication « manuel » ou *manual* (ou encore *livro didático*)⁵⁹. Cependant, dans les deux communautés, le mot « philosophie » (*filosofia*) est toujours présent dans les titres des ouvrages, afin de délimiter la matière scolaire en question. Les manuels de philosophie constituent un genre de discours si l'on considère qu'

[e]n analyse du discours [,] la catégorie du *genre de discours* est le plus souvent définie à partir de critères situationnels ; elle désigne en effet des dispositifs de communication socio-historiquement définis, et qui sont habituellement pensés à l'aide des métaphores du « contrat », du « rituel » ou du « jeu ». On parle ainsi de « genres de discours » pour un journal quotidien, une conversation, une émission télévisée, une dissertation, etc. Ils sont communément caractérisés par des paramètres tels que les rôles des participants, leurs finalités, leur médium, leur cadre spatio-temporel, le type d'organisation textuelle qu'ils impliquent, etc. (Maingueneau, 2004 : 108)

Ainsi, l'appartenance de ces ouvrages au genre « manuel scolaire » a été définie par rapport à leur finalité : il s'agit de livres utilisés dans les lycées français et brésiliens – en classe et hors classe – dans le cadre de l'enseignement de la philosophie. Ce « cadre d'enseignement » comprend aussi les examens réalisés en fin de scolarité (le baccalauréat en France, et l'*Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM*, ainsi que les concours d'entrée à l'université : *concurso vestibular*, au

⁵⁹ À l'exception de *Ceci n'est pas un manuel de philosophie*. D'ailleurs, c'est peut-être le seul ouvrage qui mentionne dans ses pages le fait que nous sommes en train de lire un manuel : « le travail intellectuel intense [...] comme le vôtre qui lisez ce manuel » (*Pépin* : 30).

Brésil), ce qui justifie la présence des manuels parascolaires dans notre corpus (manuels utilisés dans la révision des contenus, pour le baccalauréat en France). Le rôle des participants est le même : il s'agit de textes écrits par des professeurs et destinés à des élèves. Par ailleurs, le « type d'organisation textuelle » impliqué dans ces manuels est bien le même, surtout pour ce qui concerne les manuels parascolaires français et les manuels scolaires brésiliens. Car les deux sont composés de textes écrits par les auteurs eux-mêmes (sans de longs extraits des philosophes, comme c'est le cas pour les manuels scolaires français), conformément à ce que l'on discutera par la suite.

Un mouvement d'aller-retour s'est produit pendant la sélection du corpus de référence français. Au début de notre sélection, nous ne disposions que des manuels parascolaires (*Cardin, Huisman & Vergez* et *Russ & Farago*) qui nous semblaient très proches du genre « manuel scolaire » brésilien. Par la suite, nous avons découvert les manuels dits scolaires (*Russ & Leguil, Delattre* et *Hansen-Løve*) puis les avons substitués aux manuels parascolaires. Enfin, nous nous sommes rendue compte que nous ne pouvions pas nous laisser guider simplement par la dénomination « scolaires ». Par ailleurs, les manuels scolaires français contiennent peu de textes des auteurs eux-mêmes, consacrant la plupart de leurs pages aux textes des philosophes. Il y a donc peu de matériau analysable par comparaison avec les manuels parascolaires, du moins si l'on considère que les représentations de la philosophie, dans les manuels français, ne peuvent être dégagées que du discours *des auteurs* de ces ouvrages. Nous avons en conséquence ré-ajouté les manuels parascolaires à notre corpus. Ainsi donc avons-nous reconsidéré les manuels parascolaires qui composaient notre corpus au début, mais seulement au terme d'un cheminement méthodologique.

D'autres arguments en faveur de l'inclusion des manuels parascolaires dans notre corpus sont : 1) leur réelle utilisation par les élèves (qui les achètent à leur gré afin de réviser le contenu de la philosophie pour le baccalauréat) et 2) leur tradition dans l'enseignement français ; car, d'après Poucet (1999b), des manuels de type parascolaire existent depuis longtemps dans l'enseignement de la philosophie, à exemple du manuel d'Ernest Lefranc, « dont la longévité s'étend sur pas moins de cinquante ans (1826-1876). Il s'agit de “rappeler aux candidats les matières qu'ils ont étudiées dans le cours des classes (...) et (de servir) de guide pour ceux qui n'ont pas acquis toutes les connaissances nécessaires” » (p. 64).

1.4.1.2 Un corpus représentatif des manuels édités en France et au Brésil

Notre corpus prétend encore être représentatif de ce que l'on édite en France et au Brésil. En ce qui concerne les manuels français, il y a une diversité de maisons d'éditions qui intègrent notre

corpus : Armand Colin, Belin, Bordas, Hatier, Flammarion et Nathan. Dans cette liste, nous avons cinq des six principales maisons d'édition scolaires⁶⁰. Qui plus est, les manuels parascolaires représentent une partie considérable du marché des éditeurs scolaires. Selon Leroy (2012 : 7),

[...] le manuel scolaire est aussi un produit commercial, mais sur un marché institutionnel et captif. Il représentait en 2010 pour le seul enseignement scolaire 281 millions d'euros, soit 10,4 % du chiffre d'affaires de l'édition, et 367,6 millions d'euros en y ajoutant le parascolaire et les ouvrages à destination des enseignants, soit 61 millions d'exemplaires vendus.

Pour ce qui est du corpus brésilien, nous avons pris les trois manuels distribués dans le pays par le « Programme National du Manuel Scolaire » (PNLD – *filosofia 2012*), du ministère de l'Éducation brésilien (MEC). Nous savons que c'est « Le Fonds National de Développement de l'Éducation » (*Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* – FNDE) qui achète les livres des maisons d'édition participant au programme (cf. chapitre 2 *infra*). Pour la philosophie, trois grandes maisons d'édition sont concernées : *Ática*, *Moderna* et *Saraiva*. Les manuels de philosophie de ces maisons d'édition sont normalement vendus dans les librairies brésiliennes, à l'exception d'*Iniciação à filosofia*, version exclusive du PNLD (guide pour la philosophie)⁶¹.

1.4.1.3 Présentation des manuels de philosophie

Nous présenterons maintenant chacun des manuels qui composent notre corpus de référence (par ordre alphabétique des noms des auteurs)⁶².

- **Corpus français :**

⁶⁰ Voici les six principales maisons d'édition de manuels scolaires : Armand Colin, Belin, Bordas, Hatier, Magnard et Nathan. Cf. MÈNEGAUX, Charlotte & PECH, Marie-Estelle. (2010). « La concurrence acharnée des éditeurs de manuels scolaires ». *Le Figaro.fr* [En ligne] <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/08/24/01016-20100824ARTFIG00654-la-concurrence-acharneedes-editeurs-de-manuels-scolaires.php>

⁶¹ Il s'agit d'une adaptation du manuel *Convite à filosofia*, de Marilena Chaui, depuis longtemps adopté dans les lycées qui enseignaient la philosophie (car jusqu'en 2008, cet enseignement était facultatif). On adoptait également ce manuel dans les licences de philosophie.

⁶² Toutes les informations présentées dans cette partie ont été extraites des manuels eux-mêmes : quatrième de couverture, page de garde, etc., sauf indication contraire.

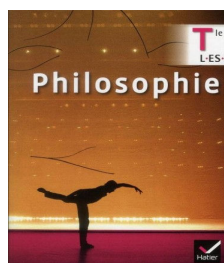
[Cardin, Huisman & Vergez]
Philosophie



Le manuel : Il s'agit d'un manuel *parascolaire*. Ses 251 pages ont été écrites par les auteurs eux-mêmes. Ce manuel est divisé en deux parties : « Les méthodes de la dissertation et de l'explication de texte » et « Les notions au programme » (« le sujet », « la culture », « la raison et le réel », « la politique » et « la morale »). Le mot « réussite » est affiché dans plusieurs endroits de la couverture et des pages de garde.

Les auteurs : Aucune information à propos des auteurs ne nous est donnée dans le manuel (couverture et/ou quatrième de couverture). On sait néanmoins que Michel Cardin est professeur de philosophie au lycée de Montgeron⁶³. Denis Huisman est professeur de philosophie, né en 1929. Selon sa page Wikipédia, il est entrepreneur dans le domaine de l'éducation ; ses manuels ayant dominé le champ scolaire pendant longtemps, il a même ouvert sa propre école (École Denis Huisman⁶⁴). André Vergez est décédé en 2006. Il était agrégé de philosophie, docteur ès lettres et professeur dans plusieurs lycées⁶⁵. On observe que le manuel de Denis Huisman et André Vergez existe depuis longtemps. C'est la nouvelle version qui fut mise à jour avec la participation de Michel Cardin.

[Delattre]
Philosophie. Terminales L, ES, S



⁶³ Disponible sur : <http://www.philosophie.acversailles.fr/enseignement/ex-platon.art.mc.pdf>

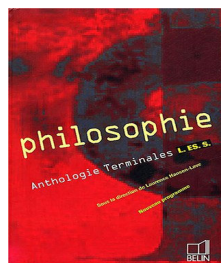
⁶⁴ Disponible sur : http://fr.wikipedia.org/wiki/Denis_Huisman

⁶⁵ Disponible sur : http://www.whoswho.fr/decede/biographie-andre-vergez_7631

Le manuel : Il s'agit d'un manuel *scolaire*. Ses 600 pages comprennent les textes des auteurs, ainsi que les textes des philosophes eux-mêmes. Il est divisé en cinq parties, correspondant aux notions du programme : « Le sujet », « La culture », « La raison et le réel », « La politique » et « La morale ». Au début de chaque partie, on présente des notions et « quelques mots clés ». Ensuite, à chaque sous-notion correspond une sorte de chapitre à l'intérieur de la partie. L'auteur commence ces chapitres d'abord par un « premier regard » (cela peut être un texte littéraire) ; à l'intérieur du chapitre nous trouvons en outre des exercices. Puis, à la fin, on présente la biographie d'un philosophe important concernant le thème du chapitre, de même qu'une partie, « méthodes - exercices », plus dirigée vers l'examen du baccalauréat. Les dernières pages du chapitre peuvent aussi contenir des petits comptes rendus de livres, films, pièces de théâtre, etc.

L'auteur (et ses collaborateurs)⁶⁶ : Michel Delattre est agrégé de philosophie et enseignant à Gennevilliers (92). Mathieu Berthaume est diplômé de philosophie et enseigne aux Mureaux (78). Jean-Baptiste Chaumié est agrégé de philosophie et enseignant à Neuilly-sur-Seine (92) et Jean-Luc Jousse est diplômé de philosophie et enseigne aux Ponts-de-Cé (49).

[Hansen-Løve]
Philosophie. Anthologie Terminales L. ES. S.



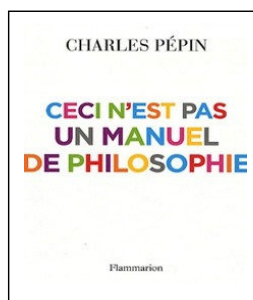
Le manuel : Il s'agit d'un manuel *scolaire*. Ses 447 pages sont divisés en cinq unités, conformément au programme : « Le sujet », « La culture », « La raison et le réel », « La politique » et « La morale ». Ce manuel n'a pas beaucoup de contenu en dehors des textes des philosophes eux-mêmes, précédés d'un texte de présentation de l'auteur (d'ailleurs, on ne sait pas qui, de l'auteur ou des collaborateurs, écrit chaque texte). Dans l'ouverture de chaque partie, figure un texte qui peut être littéraire ou d'une nature autre que philosophique. Ce manuel ne contient pas de partie dédiée aux exercices ou aux méthodes pour le baccalauréat. Tout à la fin du manuel, on expose un tableau avec la « chronologie des auteurs au programme » et des « biographies des auteurs du

⁶⁶ En s'agissant des manuels scolaires français, ils sont quelquefois rédigés avec des collaborateurs.

programme ». Le livre ne présentant aucun exercice, on remarque que, dans la quatrième de couverture, il y a une publicité pour le manuel parascolaire « Philosophie » (collection Belin Bac). Cela montre que le manuel parascolaire est un complément du manuel scolaire en question.

L’auteur (et ses collaborateurs) : L’auteur et ses collaborateurs sont tous des agrégés de philosophie. Laurence Hansen-Løve enseigne au lycée Buffon, à Paris. Gérard Durozoi est agrégé à Lille. Ole Hansen-Løve enseigne au lycée d’État de Sèvres. Chantal Poumérولية enseigne au lycée Maurice Ravel, à Paris. Éric Zernic, enfin, enseigne au lycée Louis-le-Grand, à Paris. Laurence Hansen-Løve a un blog sur Internet⁶⁷. Elle donne aussi des conseils à propos du baccalauréat sur *YouTube*⁶⁸.

[Pépin] Ceci n’est pas un manuel de philosophie



Le manuel : Il s’agit d’un manuel *parascolaire*. Ses 287 pages sont divisées en six unités : cinq pour les notions du programme du ministère de l’Éducation nationale (« le sujet », « la culture », « la raison et le réel », « la politique » et « la morale »)⁶⁹ et une partie pour les annexes. Chaque unité contient les sous-parties suivantes : « problématique tout-terrain » (où le thème central de l’unité est étudié) ; une « copie de rêve » (exemple de dissertation sur le sujet abordé dans l’unité respective) ; « bêtisier » (partie où l’auteur donne des conseils sur ce que les lycéens ne doivent pas dire dans la dissertation au baccalauréat) ; « ma vie de prof... » (où l’auteur raconte une histoire censée être vécue pendant sa vie de professeur, suivie d’éclaircissements sur des points philosophiques précis) ; « FAQ » (Foire aux Questions, comprenant des questions censées être posées par les lecteurs/lycéens). Les annexes contiennent la « boîte à outils » (comprenant des paires de notions que les élèves doivent maîtriser pour le baccalauréat) ; « trois bonnes attitudes »

⁶⁷ Disponible sur : <http://www.hansen-love.com/>

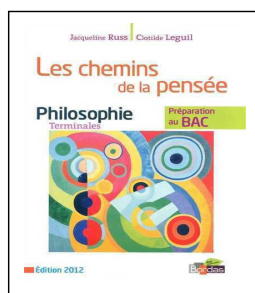
⁶⁸ Par exemple sur cette vidéo : <http://www.youtube.com/watch?v=7xkrq8KMLg8>

⁶⁹ Voir les sous-notions du programme du ministère de l’Éducation nationale dans la partie 2.3 *infra*. Tous les manuels scolaires et parascolaires du corpus français (série littéraire) travaillent l’intégralité des notions et des sous-notions du programme, conformément à ce que l’on verra dans le chapitre 2 *infra*.

(partie dans laquelle l’auteur donne des conseils pour l’examen du baccalauréat) et, finalement, une courte biographie des « principaux philosophes ».

L’auteur : Charles Pépin est « agrégé de philosophie, diplômé de Sciences Po et de HEC, enseigne la philosophie en terminale et à l’Institut d’études politiques de Paris ». Il est aussi « Collaborateur de *Philosophie Magazine*, et il y tient une chronique mensuelle et dirige les Hors-Série “Guide de Survie au Bac Philo” » (cf. quatrième de couverture). Il est auteur d’autres ouvrages : *Les philosophes sur le divan* (Flammarion, 2008, J’ai Lu, 2010), *Une semaine de philosophie* (Flammarion, 2006, J’ai Lu, 2008) et du roman *La Joie* (Allary Éditions, 2015). Pépin fait des conférences à Paris, une fois par semaine, dans le cinéma MK2 de Hautefeuille, où il discute des thématiques du baccalauréat. L’année 2014-2015 marque la cinquième saison des « Lundis Philo » dont les conférences sont payantes, ce qui atteste de son succès auprès du public⁷⁰.

[Russ & Leguil] Les chemins de la pensée

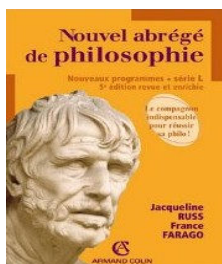


Le manuel : Il s’agit d’un manuel *scolaire*. Ses 621 pages comprennent les textes des auteurs – Jacqueline Russ et Clotilde Leguil – ainsi que les textes des philosophes eux-mêmes. Le manuel est divisé en trois parties : « Parcours thématiques » (des suggestions sur la manière d’articuler les textes philosophiques autour de chaque notion du programme) ; « Textes » (comme le titre l’indique, cette partie contient des textes de philosophes, suivis toujours d’une courte biographie et d’un texte de présentation par *Russ & Leguil*) ; « Méthode pour le bac » (partie qui apprend à rédiger une dissertation et un commentaire de texte). Le cœur du manuel, ou, du moins, la partie la plus considérable en nombre de pages, est celle des *textes philosophiques*. Une première sous-partie regroupe « la philosophie et la pensée antiques » ; la deuxième sous-partie regroupe des textes « du Moyen Âge aux philosophes de l’Histoire » et la troisième et dernière sous-partie regroupe « la pensée moderne, de Nietzsche aux contemporains ».

⁷⁰ Disponible sur : <http://www.mk2.com/evenements/lundis-philosophie-charles-pepin>

Les auteures : Jacqueline Russ est agrégée de philosophie et docteure en philosophie et sciences humaines. Sa biographie sur Internet⁷¹ signale qu'elle est décédée en 1999. Le livre *Les chemins de la pensée* a été publié par la seule Jacqueline Russ en 1988. C'est Clotilde Leguil, la seconde auteure, qui a retravaillé le contenu de ce manuel (dont la version de notre corpus date de 2012) afin de le mettre à jour. Clotilde Leguil est ancienne élève de l'École Normale Supérieure (Fontenay-Saint-Cloud), agrégée de philosophie, docteure en philosophie et aussi psychanalyste (membre de l'École de la cause freudienne⁷²). Elle est auteure de *L'être et le genre* (2015, P.U.F)⁷³, *In Treatment. Lost in therapy* (2013, P.U.F.)⁷⁴, *Sartre avec Lacan : corrélation antinomique, liaison dangereuse*⁷⁵ (2012, Navarin) et *Les amoureuses. Voyage au bout de la féminité* (2009, Seuil)⁷⁶. Elle a aussi rédigé les présentations et les notes des ouvrages de Freud : *Le malaise dans la civilisation* (2010, Seuil)⁷⁷ et *Totem et tabou* (2010, Seuil)⁷⁸. Clotilde Leguil est la seule auteure, par ailleurs, du manuel *Philosophie (Terminales STG/STI/ STL/SMS)*, édité par Bordas⁷⁹.

[Russ & Farago] Nouvel abrégé de philosophie



Le manuel : C'est un manuel *parascolaire*. Ses 294 pages ont été écrites par les auteures elles-mêmes. Ce manuel suit le même principe d'écriture que *Russ & Leguil* : il s'agit d'une mise à jour, par France Farago, du manuel de même nom écrit par la seule Jacqueline Russ. Le manuel consiste en des fiches de lecture sur les notions du programme du ministère de l'Éducation

⁷¹ Disponible sur : http://fr.wikipedia.org/wiki/Jacqueline_Russ ; <http://www.babelio.com/auteur/Jacqueline-Russ/30451>

⁷² Disponible sur : http://fr.wikipedia.org/wiki/Clotilde_Leguil

⁷³ Disponible sur : http://www.puf.com/Autres_Collections:L%27etre_et_le_genre

⁷⁴ Disponible sur : <http://www.amazon.fr/Treatment-Lost-Therapy-Clotilde-Leguil/dp/2130617506>

⁷⁵ Disponible sur : <http://www.lacanquotidien.fr/blog/2012/03/9078/>

⁷⁶ Disponible sur : <http://www.oedipe.org/fr/livres/leguildurand>

⁷⁷ Disponible sur : <http://www.seuil.com/livre-9782757802151.htm>

⁷⁸ Disponible sur : <http://www.seuil.com/livre-9782757802144.htm>

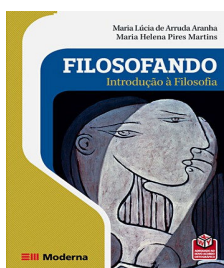
⁷⁹ Ce manuel fait partie de notre corpus historique (cf. 1.4.2 *infra*) dans la mesure où il peut nous servir de piste pour les interprétations simples et/ou causales.

nationale (« le sujet », « la culture », « la raison et le réel », « la politique » et « la morale »). À la fin de l'ouvrage, il y a une partie intitulée « Utilitaires », consistant en des « couples de notions à maîtriser » et en la « chronologie des philosophes cités ».

Les auteurs : Jacqueline Russ fut agrégée de philosophie et docteure en philosophie et sciences humaines. Décédée en 1999. France Farago a une formation en philosophie et a enseignée dans plusieurs lycées : Molière, Henry IV et Chaptal. Farago est auteure de plusieurs guides scolaires sur la philosophie pour des concours – par exemple l'ouvrage *La beauté : prépas commerciales 2^e année* (2008, Impulsion)⁸⁰ – et dans d'autres domaines des sciences humaines, où elle a notamment publié les ouvrages *L'Art* (2011, Armand Colin)⁸¹ et *Le langage* (2004, Armand Colin).

- **Corpus brésilien :**

[Aranha & Martins]
Filosofando : introdução à filosofia



Le manuel : Il s'agit d'un manuel *scolaire*. Ses 479 pages ne comprennent que des textes des auteures elles-mêmes (parsemés de citations tirés de textes de philosophes). Le texte est divisé en sept unités et trente-sept chapitres :

- *Unidade 1 “Descobrimo a filosofia” (capítulo 1 “A experiência filosófica”, capítulo 2 “A consciência mítica” e capítulo 3 “Nascimento da filosofia”)*

[Unité 1 « Découvrir la philosophie » (chapitre 1 « L'expérience philosophique », chapitre 2 « La conscience mythique » et chapitre 3 « La naissance de la philosophie »)⁸².]

⁸⁰ Disponible sur : http://www.amazon.fr/beaut%C3%A9-Pr%C3%A9pas-commerciales-2e-ann%C3%A9e/dp/2301000249/ref=asap_bc?ie=UTF8

⁸¹ Disponible sur : http://www.amazon.fr/Lart-France-Farago/dp/2200270062/ref=asap_bc?ie=UTF8

⁸² C'est nous qui traduisons les extraits du portugais vers le français.

- *Unidade 2 “Antropologia filosófica” (capítulo 4 “Natureza e cultura”, capítulo 5 “Linguagem e pensamento”, capítulo 6 “Trabalho, alienação e consumo”, capítulo 7 “Em busca da felicidade” e capítulo 8 “Aprender a morrer...”)*

[Unité 2 « Anthropologie philosophique » (chapitre 4 « Nature et culture », chapitre 5 « Langage et pensée », chapitre 6 « Travail, aliénation et consommation », chapitre 7 « À la recherche du bonheur » et chapitre 8 « Apprendre à mourir... »).]

- *Unidade 3 “O conhecimento” (capítulo 9 “O que podemos conhecer?”, capítulo 10 “Ideologias”, capítulo 11 “Lógica aristotélica”, capítulo 12 “Lógica simbólica”, capítulo 13 “A busca da verdade”, capítulo 14 “A metafísica da modernidade”, capítulo 15 “A crítica à metafísica” e capítulo 16 “A crise da razão”)*

[Unité 3 « La connaissance » (chapitre 9 « Qu’est-ce que nous pouvons connaître ? », chapitre 10 « Les idéologies », chapitre 11 « Logique aristotélicienne », chapitre 12 « Logique symbolique », chapitre 13 « La recherche de la vérité », chapitre 14 « La métaphysique de la modernité », chapitre 15 « La critique de la métaphysique » et chapitre 16 « La crise de la raison »).]

- *Unidade 4 “Ética” (capítulo 17 “Entre o bem e o mal”, capítulo 18 “Ninguém nasce moral”, capítulo 19 “Podemos ser livres?” e capítulo 20 “Teorias éticas”)*

[Unité 4 « Éthique » (chapitre 17 « Entre le bien et le mal », chapitre 18 « Personne ne naît être moral », chapitre 19 « Est-ce que nous pouvons être libres ? » et chapitre 20 « Théories éthiques »).]

- *Unidade 5 “Filosofia política” (capítulo 21 “Política: para quê?”, capítulo 22 “Direitos humanos”, capítulo 23 “A política normativa”, capítulo 24 “A autonomia da política”, capítulo 25 “Liberalismo e democracia”, capítulo 26 “As teorias socialistas” e capítulo 27 “O liberalismo contemporâneo”)*

[Unité 5 « Philosophie politique » (chapitre 21 « Politique : pourquoi ? », chapitre 22 « Droits de l’homme », chapitre 23 « La politique normative », chapitre 24 « L’autonomie de la politique », chapitre 25 « Libéralisme et démocratie », chapitre 26 « Les théories socialistes » et chapitre 27 « Le libéralisme contemporain »).]

- *Unidade 6 “Filosofia das ciências” (capítulo 28 “Ciência, tecnologia e valores”, capítulo 29 “Ciência antiga e medieval”, capítulo 30 “A revolução científica do século XVII”,*

capítulo 31 “O método das ciências da natureza” e capítulo 32 “O método das ciências humanas”)

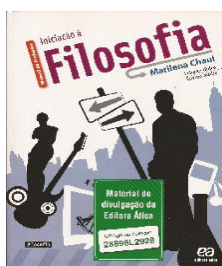
[Unité 6 « Philosophie des Sciences » (chapitre 28 « Science, technologies et valeurs », chapitre 29 « Science antique et médiévale », chapitre 30 « La révolution scientifique du XVII^e siècle », chapitre 31 « La méthode des sciences de la nature » et chapitre 32 « La méthode des sciences humaines »).]

- *Unidade 7 “Estética” (capítulo 33 “Estética: introdução conceitual”, capítulo 34 “Cultura e arte”, capítulo 35 “Arte como forma de pensamento”, capítulo 36 “A significação na arte” e capítulo 37 “Concepções estéticas”)*

[Unité 7 « Esthétique » (chapitre 33 « Esthétique : introduction conceptuelle », chapitre 34 « Culture et art », chapitre 35 « L’art comme forme de pensée », chapitre 36 « La signification dans l’art » et chapitre 37 « Conceptions esthétiques »).]

Les auteurs : Maria Lúcia de Arruda Aranha a une licence en philosophie et enseigne cette discipline dans une école privée à São Paulo. Maria Helena Pires Martins a suivi une carrière académique. Elle a une licence en philosophie par la PUC-SP (*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo* [Université pontificale catholique de São Paulo]) et un doctorat en arts par l’Université de São Paulo⁸³.

[Chauí] Iniciação à filosofia



Le manuel : Il s’agit d’un manuel *scolaire*. Comme les autres manuels brésiliens, ses 376 pages ne comprennent que des textes des auteurs eux-mêmes (parsemés de citations tirés de textes de philosophes). Ce manuel a la particularité d’avoir été écrit exclusivement pour le *Programa Nacional do Livro Didático* (PNLD *filosofia 2012*). Il s’agit de la reformulation du manuel *Convite à Filosofia* (également écrit par Marilena Chauí). *Iniciação à Filosofia* est divisé en deux parties :

⁸³ Disponible sur : <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4799620A5>

« L'activité théorique » et « L'activité pratique » et en douze unités (divisées en trente-quatre chapitres) :

Parte I: A atividade teórica [Partie 1 : L'activité théorique] :

- *Unidade I “A filosofia” (capítulo 1 “A atitude filosófica”, capítulo 2 “O que é filosofia?”, capítulo 3 “A origem da filosofia”, capítulo 4 “Períodos e campos de investigação da filosofia grega”, capítulo 5 “Principais períodos da história da filosofia” e capítulo 6 “Aspectos da filosofia contemporânea”)*

[Unité I « La philosophie » (chapitre 1 « L'attitude philosophique », chapitre 2 « Qu'est-ce que la philosophie ? », chapitre 3 « L'origine de la philosophie », chapitre 4 « Périodes et champs d'investigation de la philosophie grecque », chapitre 5 « Les principales périodes de l'histoire de la philosophie » et chapitre 6 « Aspects de la philosophie contemporaine »).]

- *Unidade II “A razão” (capítulo 7 “Os vários sentidos da palavra razão”, capítulo 8 “A atividade racional e suas modalidades”, capítulo 9 “A razão: inata ou adquirida?” e capítulo 10 “A razão na filosofia contemporânea”)*

[Unité II « La raison » (chapitre 7 « Les nombreux sens du mot *raison* », chapitre 8 « L'activité rationnelle et ses modalités », chapitre 9 « La raison : innée ou acquise ? » et chapitre 10 « La raison dans la philosophie contemporaine »).]

- *Unidade III “A verdade” (capítulo 11 “Ignorância e verdade” e capítulo 12 “Buscando a verdade”)*

[Unité III « La vérité » (chapitre 11 « Ignorance et vérité » et chapitre 12 « À la recherche de la vérité »).]

- *Unidade IV “A lógica” (capítulo 13 “O nascimento da lógica” e capítulo 14 “Elementos de lógica”)*

[Unité IV « La logique » (chapitre 13 « La naissance de la logique » et chapitre 14 « Éléments de logique »).]

- *Unidade V “O conhecimento” (capítulo 15 “A preocupação com o conhecimento”, capítulo 16 “Percepção, memória e imaginação”, capítulo 17 “Linguagem e pensamento” e capítulo 18 “A consciência pode conhecer tudo?”)*

[Unité V « La connaissance » (chapitre 15 « Le souci de la connaissance », chapitre 16 « Perception, mémoire et imagination », chapitre 17 « Langage et pensée » et chapitre 18 « La conscience peut-elle tout connaître ? »).]

- *Unidade VI “A metafísica” (capítulo 19 “A metafísica”, capítulo 20 “A metafísica de Aristóteles”, capítulo 21 “As aventuras da metafísica” e capítulo 22 “A ontologia contemporânea”)*

[Unité VI « La métaphysique » (chapitre 19 « La métaphysique », chapitre 20 « La métaphysique d’Aristote », chapitre 21 « Les aventures de la métaphysique » et chapitre 22 « L’ontologie contemporaine »).]

Parte 2: A atividade prática [Partie 2 : L’activité pratique] :

- *Unidade VII “A cultura” (capítulo 23 “A cultura”)*

[Unité VII « La culture » (chapitre 23 « La culture »).]

- *Unidade VIII “A experiência do sagrado” (capítulo 24 “A religião”)*

[Unité VIII « L’expérience du sacré » (chapitre 24 « La religion »).]

- *Unidade IX “As artes” (capítulo 25 “O universo das artes”)*

[Unité IX « Les arts » (chapitre 25 « L’univers des arts »).]

- *Unidade X “A ética” (capítulo 26 “A existência ética”, capítulo 27 “A filosofia moral” e capítulo 28 “A liberdade”)*

[Unité X « L’éthique » (chapitre 26 « L’existence éthique », chapitre 27 « La philosophie morale » et chapitre 28 « La liberté »).]

- *Unidade XI “A ciência” (capítulo 29 “A atitude científica”, capítulo 30 “A ciência na história” e capítulo 31 “As ciências humanas”)*

[Unité XI « La science » (chapitre 29 « L’attitude scientifique », chapitre 30 « La science dans l’histoire » et chapitre 31 « Les sciences humaines »).]

- *Unidade XII “A política” (capítulo 32 “A vida política”, capítulo 33 “As filosofias políticas” e capítulo 34 “A questão democrática”)*

[Unité XII « La politique » (chapitre 32 « La vie politique », chapitre 33 « Les philosophies politiques » et chapitre 34 « La question démocratique »).]

Tous les manuels ont une version commerciale, sauf celui de Marilena Chaui, version exclusive du PNLD⁸⁴.

⁸⁴ D’après Choppin & Clinkspeer (1993), « dans la plupart des pays du monde, les manuels scolaires sont [...] soumis à un contrôle parfois très strict des autorités » (p. 81). Dans le cas du Brésil, les maisons d’édition doivent respecter un certain nombre de critères dans la confection des manuels pour qu’ils soient acceptés par le PNLD. L’un de ces critères est la présence de l’hymne national brésilien dans la quatrième de couverture des manuels. Cf. « Edital PNLD 2015 –

L'auteure : Marilena Chaui est docteure de l'Université de São Paulo⁸⁵, où elle est professeure émérite⁸⁶. Elle est reconnue au Brésil et même à l'étranger (elle a d'ailleurs reçu un doctorat *honoris causa* à l'Université de Paris 8 Vincennes – Saint-Denis). Voici un exemple de la manière dont on parle d'elle au Brésil :

[...] sa recherche académique, tournée vers la philosophie de Spinoza et de Merleau-Ponty, marquée par l'interprétation austère des textes, par le respect philologique et l'« esprit de la lettre » des penseurs, a conquis la reconnaissance nationale et internationale. Des distinctions telles que l'*Ordre des Palmes Académiques*, conférée par la Présidence de la République française (1992), et les deux titres de docteur *honoris causa*, l'un par l'Université de Paris 8 (2003), l'autre par l'Université de Córdoba (2004), sont des exemples qui témoignent par eux-mêmes de la portée remarquable de sa production⁸⁷. (Savian Filho & Socha, 2009)

Marilena Chaui a été membre fondateur du Parti des Travailleurs⁸⁸.

[Cotrim & Fernandes] Fundamentos de filosofia



Le manuel : Il s'agit d'un manuel *scolaire*. Comme les autres manuels brésiliens, ses 368 pages ne comprennent que des textes des auteurs eux-mêmes (parsemés de citations tirés de textes de philosophes). Ce manuel est divisé en quatre unités et vingt chapitres :

Ensino Médio » dans la page du FNDE : <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-editais> (en .pdf). À la page 16, on dit que l'hymne national doit figurer dans la quatrième de couverture.

⁸⁵ On voit que non seulement toutes les maisons d'édition des manuels brésiliens ont leurs sièges à São Paulo, mais tous les auteurs des manuels ont été formés par les universités de cette ville.

⁸⁶ Disponible sur : <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?metodo=apresentar&id=K4727003P3>

⁸⁷ “[...] sua pesquisa acadêmica, voltada à filosofia de Espinosa e de Merleau-Ponty, marcada pela interpretação austera dos textos, pelo respeito filológico ao “espírito de letra” dos pensadores, conquistou o reconhecimento nacional e internacional. Distinções como a *Ordre des Palmes Académiques*, conferida pela Presidência da República francesa (1992), e os dois títulos de doutorado *honoris causa*, um pela Universidade de Paris 8 (2003), outro pela Universidade de Córdoba (2004), são exemplos que por si testemunham o alcance notável de sua produção”. [C'est nous qui traduisons]

⁸⁸ Cf. l'entretien pour la revue « Cult » : <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-marilena-chau/>

- *Unidade 1 “Introdução ao filosofar” (capítulo 1 “A felicidade”, capítulo 2 “A dúvida”, capítulo 3 “O diálogo” e capítulo 4 “A consciência”)*

[Unité 1 « Introduction au fait de philosopher » (chapitre 1 « Le bonheur », chapitre 2 « Le doute », chapitre 3 « Le dialogue » et chapitre 4 « La conscience »).]

- *Unidade 2 “Nós e o mundo” (capítulo 5 “O mundo”, capítulo 6 “O ser humano”, capítulo 7 “A linguagem”, capítulo 8 “O trabalho” e capítulo 9 “O conhecimento”)*

[Unité 2 « Nous et le monde » (chapitre 5 « Le monde », chapitre 6 « L'être humain », chapitre 7 « Le langage », chapitre 8 « Le travail » et chapitre 9 « La connaissance »).]

- *Unidade 3 “A filosofia na história” (capítulo 10 “Filosofia antiga: pensamento pré-socrático”, capítulo 11 “Filosofia antiga: pensamento clássico e helenístico”, capítulo 12 “Filosofia medieval: pensamento cristão”, capítulo 13 “Filosofia moderna: nova ciência e racionalismo”, capítulo 14 “Filosofia moderna: empirismo e iluminismo”, capítulo 15 “Filosofia contemporânea: pensamento do século XIX” e capítulo 16 “Filosofia contemporânea: pensamento do século XX”)*

[Unité 3 « La philosophie dans l’histoire » (chapitre 10 « Philosophie antique : pensée présocratique », chapitre 11 « Philosophie antique : pensée classique et hellénistique », chapitre 12 « Philosophie médiévale : pensée chrétienne », chapitre 13 « Philosophie moderne : nouvelle science et rationalisme », chapitre 14 « Philosophie moderne : empirisme et Lumières », chapitre 15 « Philosophie contemporaine : pensée du XIX^e siècle » et chapitre 16 « Philosophie contemporaine : pensée du XX^e siècle »).]

- *Unidade 4 “Grandes áreas do filosofar” (capítulo 17 “A ética”, capítulo 18 “A política”, capítulo 19 “A ciência” e capítulo 20 “A estética”)*

[Unité 4 « Les grands domaines de l’activité philosophique » (chapitre 17 « L’éthique », chapitre 18 « La politique », chapitre 19 « La science » et chapitre 20 « L’esthétique »).]

Les auteurs : Gilberto Cotrim est diplômé en histoire de l’Université de São Paulo et a réalisé son master en Éducation, Arts et Histoire de la Culture, à l’Université Mackenzie (à São Paulo). Il est professeur d’Histoire dans des écoles privées et travaille aussi comme avocat. Mirna Fernandes a une licence en Philosophie de l’Université de São Paulo et travaille comme consultante pédagogique.

1.4.2 La sélection d'un corpus historique

Dans une recherche en ADC sur les manuels de philosophie français et brésiliens, on vise, d'une part, à « [r]elever, d'un point de vue linguistique [...], [d]es ressemblances et [...] [d]es variabilités » dans ces discours, et, d'autre part, à « les mettre en rapport avec les réalités qui les influencent » (Von Münchow, 2004b : 16-17)⁸⁹. Une telle recherche ne pourrait donc pas être réalisée entièrement en synchronie. Considérant que l'histoire est l'un des éléments fondamentaux pour l'explication des origines des représentations de la philosophie dégagées de notre corpus de référence, nous avons jugé pertinent de sélectionner un corpus de manuels scolaires de philosophie d'époques différentes.

La constitution d'un corpus historique nous sera utile dans l'étape des interprétations causales. Il ne s'agit pas de présenter une liste de tous les manuels utilisés dans l'enseignement de la philosophie au cours des siècles, en France et au Brésil, mais d'identifier ceux qui nous aideront vraisemblablement davantage à interpréter les résultats de nos analyses linguistiques.

1.4.2.1 La sélection du corpus historique français

Pour la constitution de notre corpus historique de manuels de philosophie français, nous avons consulté les travaux de Bruno Poucet sur l'histoire de la philosophie comme matière scolaire, dans Poucet (1999b) et, dans une moindre mesure, dans Poucet (1999a)⁹⁰. Le premier ouvrage concerne la période de 1860 à 1990. Or, nous croyons qu'une remontée d'un peu plus d'un siècle est largement suffisante pour satisfaire nos besoins d'investigation.

Poucet (1999b) constitue plusieurs listes avec de manuels de philosophie publiés pendant la période étudiée dans son livre, à savoir entre 1860 et 1990. Nous avons compilé dans un seul tableau ces listes, exposées dans les pages 64-65, 99, 142, 220, 248 et 315, afin d'en faciliter la visualisation. Le tableau précise les noms des auteurs des manuels, outre la période dans laquelle les

⁸⁹ Actuellement, Von Münchow (2013c) considère de même les réalités qui sont influencées par les discours, étant donné que la notion de « culture discursive » « recouvre les manifestations discursives des représentations sociales circulant dans une communauté donnée sur les objets au sens large, d'une part, et sur les discours à tenir sur ces objets, d'autre part » (Von Münchow, 2013c : 86). Cf. cadre théorique *supra*.

⁹⁰ POUCKET, Bruno (1999b). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire. 1860-1990*. Paris : CNRS Éditions. POUCKET, Bruno (1999a). *De l'enseignement de la philosophie. Charles Bénéard philosophe et pédagogue*. Paris : Hatier. Le travail de Poucet est d'une grande importance, parce que le recensement des manuels scolaires est une tâche difficile pour les bibliothèques, étant donné que « l'abondance des titres et la fréquence de leurs rééditions ou réimpressions ne facilitent pas leur repérage » (BNF, 2011). Ainsi, l'ouvrage de Poucet se situe dans un ensemble d'ouvrages qui cartographient les manuels scolaires en France. La banque de données *Emmanuelle*, de l'Institut français d'éducation (sous la direction d'Alain Choppin), a pour ambition de faire le recensement des manuels scolaires français de 1789 à nos jours, mais pour la philosophie, nous n'avons rencontré guère des références. La base de données est consultable à l'adresse suivante : <http://www.inrp.fr/emmanuelle/web/>

manuels respectifs ont été édités. Nous avons, de surcroît, ajouté la maison d'édition de chaque manuel dans notre tableau. La ville figure à côté, entre parenthèses, lorsqu'il ne s'agit pas d'une maison d'édition parisienne. La référence complète des ouvrages peut être trouvée dans la bibliographie de Poucet (1999b).

(I) Manuels édités avant 1863

Aulard : 27 ans (1^{re} éd. 1855, dernière 1882) – Maison d'édition : Belin
+ Balmès⁹¹ : 35 ans (1847-1882) - Vaton
Bénard : 36 ans (1850-1886) - Delagrave
Jourdain : 41 ans (1847-1888) - Hachette
Pellissier : 32 ans (1855-1887) - Durand
Simon : 37 ans (1846-1883) - Hachette

(II) Manuels édités avant 1863, disparus avant 1874

+ Barbe : 26 ans (1846-1872) - Lecoffre
Géruzez : 30 ans (1833-1863) - Delalain
+ Gourju : 24 ans (1841-1865) - Lecoffre
Tissot : 32 ans (1837-1869) - Delagrave

(III) Manuels édités à partir de 1863

+ Bouédron : 22 ans (1863-1885) - Mazeau
+ Bouscaillou : 12 ans (1869-1881) – Jacqueline (St-Lô)
+ Boylesve : 17 ans (1870-1887) - Lecoffre
+ Dagorne : 18 ans (1873-1881) – Peigné (Dinan)
Joly : 25 ans (1863-1888) - Delalain
Louis : 25 ans (1869-1894) – Robert (Toulon)

(IV) Manuels édités après 1863 et disparus avant 1874

+ Bautain (1866) - Hachette
+ Bunot (1869) - Bray
Cocq (1866) – Saintes (?)
Fabre (1870) - Delagrave
+ Péretti (1865) - Poussièlgue
Prévot (1866) - Durand
Réthore (1866) - Delagrave
Rondolet (1864) - Plon

(V) Manuels édités à partir de 1874 et non réédités après 1880

+ Carbonnel (1876) - Delagrave
Fabre (1874) - Delagrave
+ Fichaux (1875) – Quarré (Lille)
Foucou (1879) - Reiff
Hartsen (1877) - Savy
+ Jaffre (1878) – Briday (Lyon)
+ Lautier (1874) – Girond (Lyon)
+ Frère Louis (1875) – Malinus (Béziers)
+ Ollivier (1878) – Berche et Tratin
+ P. R. (1875) – chez le professeur (Besançon)

⁹¹ « Les manuels précédés du signe + sont rédigés par des ecclésiastiques ou sont rédigés à destination des établissements privés » (Poucet, 1999b : 64).

+ Prisco (1877) – Oudin
+ Roques (1977) – Pillet
Rouvière (1879) – Berger-Levrault
+ Sanseverino (1875) – Lethellieux

(VI) Manuels édités à partir de 1874 et réédités après 1880

Bernard : 6 ans (1874-1880) – Delagrave ; Belin
+ Delmont : 9 ans (1879-1888) – Putois
+ Gille : 20 ans (1876-1896) – Lecoffre
Janet : 10 ans (1879-1889) – Delagrave
+ Mellier : 11 ans (1874-1885) – Vitte (Lyon)
+ Regnault : 13 ans (1875-1888) – Poussièlgue

(VII) Manuels édités à partir de 1880

+ Chabin : 13 ans (1883-1896) – Maingault (Poitiers)
Charles : 9 ans (1884-1922) – Belin
Marion : 45 ans (1882-1927) – Colin
Rabier : 28 ans (1884-1912) – Hachette
Vattier (1884) – Croville
+ Drioux (1883) – Belin
Souquet (1882) - (?)

(VIII) Manuels édités entre 1880 et 1884

Liard : 50 ans (1884-1934) – Masson
Marion : 45 ans (1882-1927) – Colin
Rabier : 28 ans (1884-1912) – Hachette

(IX) Manuels édités à partir de 1885

+ Blanc : 20 ans (1889-1909) – Vitte
Boirac : 30 ans (1888-1918) – Alcan
Dunan : 9 ans (1893-1902) – Delagrave
+ Farges : 10 ans (1898-1908) – Baston
Höfding : 6 ans (1900-1906) – Alcan
La Hautière : 17 ans (1892-1909) – Garnier
+ Lahr : 25 ans (1901-1926) – Beauchesne
+ Leroux (1901-1902) – Lafolze (Vannes)
+ Mercier : 14 ans (1892-1906) – Presses de Louvain (Bruxelles)
Pécault : 33 ans (1890-1923) – Garnier
Rayot : 7 ans (1898-1905) – Delagrave ; Delaplane ; Delalain
+ Sortais : 20 ans (1900-1920) – Lethielleux
Worms : 20 ans (1891-1911) – Hachette
+ F. J. : 29 ans (1891-1920) – Mame (Tours) ; Poussièlgue

(X) Manuels édités à partir de 1902

Bernard (1904) – Amat
Bernès (1908) (?)
+ Castelein (1904) – Douxfle (Namur)
+ Dagneaux (1902) – Retaux
+ Dunande (1912) – de Gigord
Faguet (1912) – Hachette
Goblot (1919) – Colin
Hourticq (1908) – Paulin
Janssens (1920) – Vaillant (Liège)

Lecharny (1912) – Hatier
+ Levesque (1922) – de Gigord
Malapert : 14 ans (1907-1921) – Hatier
Pontsevrez (1903) – Hachette
Rey : 13 ans (1903-1916) - Cornély
+ Réunion de professeurs : 36 ans (1903-1939) – Mâme (Tours)

(XI) Manuels édités à partir de 1902 et réédités après 1922

+ Baudin : 40 ans (1917-1957) – de Gigord
+ Maritain : 13 ans (1920-1933) – Téqui
Rey : 27 ans (1903-1930) – Cornély
Roustan : 50 ans (1912-1962) – Delagrave
Sueur : 13 ans (1921-1934) – Croville
+ Thomas : 17 ans (1912-1929) – Alcan

(XII) Manuels édités entre 1923 et 1940 et non réédités ensuite

+ Bordet (1932) – Vitte (Lyon)
Cazals (1937) – Privat (Toulouse)
Cramaussel (1926) – PUF
Del Séries (1925) – Carus
+ Domecq : 10 ans (1927-1937) – Cattier (Tours)
Dorolle (1930) - PUF
Emeriau (1934) – École universelle ; Carus
Foucault (1927-1930) - (?)
Guillaume (1931) - PUF
Le Gall (1927) – École universelle ; Carus
Lemarié : 13 ans (1925-1938) – PUF
Mestre (1928) – École universelle ; Carus

(XIII) Manuels édités entre 1923 et 1940 et réédités après 1940

Alquié : 23 ans (1939-1962) – Didier
Challaye : 26 ans (1923-1949) – Nathan
+ Collin : 19 ans (1927-1979) – Téqui
Cuvillier : 52 ans (1927-1979) – Armand Colin
+ Foulquié : 44 ans (1936-1977) – Éd. de l'École
+ Jolivet : 31 ans (1931-1962) – Vitte (Lyon)
+ Lemasson : 21 ans (1934-1955) – Beauchesne
+ Palhoriès : 16 ans (1934-1950) – Lanore
Roussel : 22 ans (1933-1955) – Belin

(XIV) Manuels édités entre 1944 et 1960 et réédités ensuite

Brunold: 40 ans (1956-) - Belin
Canguilhem : 46 ans (1950-) - Hachette
Daval et Guillemain : 11 ans (1951-1962) – PUF
Deschoux : 10 ans (1955-1965) – PUF
+ Gignoux : 12 ans (1948-1960) – Lefèvre
+ Grieger (-1961) – Ligel
Huisman et Vergez : 37 ans (1959-) - Nathan
Meynard (1956-1964) – Belin
Pascal : 37 ans (1959-) - Bordas
+ Réunion de professeurs : 18 ans (1954-1972) – Ligel

(XV) Manuels édités entre 1944 et 1960 et non réédités ensuite

Bridoux, Burloud, Davy, Mouy (1944-1948) – Hachette
 Camus (1948) – Jacquy (Lyon)
 Chateau (1948) – Cours Chateaubriand
 Drevet (1954) – PUF
 + Grégoire (1953-1957) - (?)
 + Montagne (1959) – La Colombe
 Neffies (1958) - Debesse
 Palmero (1955) – Sudel
 Picard (1946) – Bordas
 + Rosmini (1960) – Vitte (Lyon)
 + Thonnard (1953) – DDB
 + Verneaux (1958) – Beauchesne
 + Vial (1957) – Vitte (Lyon)

Tableau 10 : Liste des auteurs des manuels édités en France à partir de 1846 jusqu'à 1960

Nous avons sélectionné notre corpus historique en tenant compte de la division établie par Poucet (1999b) (tableau 10 *supra*). Les commentaires de l'auteur ont également orienté notre choix. Le tableau *supra* correspond aux manuels scolaires ; il n'empêche que, tout au long de son ouvrage, Poucet (1999b) expose aussi quelques titres de manuels « parascolaires », lesquels peuvent aider à composer le corpus historique.

De cette liste exhaustive du tableau 1, nous avons retenu, pour notre corpus historique, dix-sept manuels, à savoir :

- ♣ JOURDAIN, Ch. (1864). *Notions de philosophie*. Paris : Hachette, 9^e éd.
- ♣ BARBE, E. (1852). *Cours élémentaire de philosophie*. Paris : Lecoffre.
- ♣ PELLISSIER, A. (1867). *Précis d'un cours complet de philosophie élémentaire*. Paris : Durand, 3^e éd.
- ♣ LEFRANC, E. (1865). *Manuel du baccalauréat*. Paris : Delalain, 38^e éd.
- ♣ BOUÉDRON, P. (1863). *Cours de philosophie*. Paris : Mazeau.
- ♣ JOLY, H. (1863). *Nouveau Cours de philosophie*. Paris : Delalain.
- ♣ BÉNARD, Ch. (1866). *Petit Traité de la dissertation philosophique*. Paris : Delagrave.
- ♣ JAFFRE, F.-A. (1878). *Cours de philosophie*. Lyon : Briday.
- ♣ BERNARD, Ch. 1880. *Éléments de philosophie*. Paris : Belin.
- ♣ JANET, P. (1882 [1879]). *Traité élémentaire de philosophie à l'usage des classes*. Paris : Delagrave.
- ♣ BOIRAC, E. (1888). *Cours élémentaire de philosophie, conforme aux derniers programmes*. Paris : Alcan.

- ♣ WORMS, R. (1891). *Précis de philosophie*. Paris : Hachette.
- ♣ ROUSTAN, D. (1912). *Leçons de philosophie*, t. 1, *Psychologie*, t. 2, *Morale*. Paris : Delagrave.
- ♣ BAUDIN, E. (1917). *Cours de psychologie*. Paris : de Gigord.
- ♣ CUVILLIER, A. (1927). *Manuel de philosophie*. Paris : A. Colin.
- ♣ CUVILLIER, A. (1953). *Précis de philosophie*. Paris : A. Colin.
- ♣ HUISMAN, D. & VERGEZ, A. (1959). *Court Traité de philosophie, Métaphysique*. Paris : Nathan.

Outre les manuels ci-dessus, adoptés à partir de la liste de Poucet (1999b), nous avons choisi trois manuels qui sont, ou bien des versions anciennes des manuels de référence de notre corpus, ou bien des manuels écrits par les mêmes auteurs de ceux du corpus de référence, à savoir :

- ♣ LEGUIL-BADAL, Clotilde (2006). *Philosophie. Terminales STG/STI/STL/SMS*. Paris : Bordas.
- ♣ RUSS, Jacqueline (1996 [1988]). *Les chemins de la pensée*. Paris : Bordas et Armand Colin.
- ♣ RUSS, Jacqueline (2000 [1997]). *Nouvel abrégé de philosophie*. Paris : Armand Colin.

Le corpus historique sert à aider dans l'étape des interprétations seulement, c'est pourquoi nous n'avons pas étudié ces ouvrages dans leur intégralité. Dans les lignes qui suivent, nous expliquerons comment nous avons procédé à leur choix. Ces explications comprennent déjà plusieurs éléments historiques relatifs au surgissement des manuels de philosophie en France ; des éléments utiles pour les explications causales.

Alors, de même que le manuel de J. Simon, l'ouvrage de Jourdain a été choisi parce que, selon Poucet (1999b : 65), les deux « sont des prototypes que reproduisent plus ou moins fidèlement les autres ». Les ouvrages de Barbe et de Pellissier ont été pour leur part retenus parce qu'ils étaient utilisés au Brésil autant qu'en France. Ensuite, nous avons sélectionné le manuel d'Ernest Lefranc, puisque, d'après Poucet (1999b : 64),

[...] il ne faut pas oublier l'existence d'ouvrages de révision de l'examen dont le plus diffusé semble être celui d'Ernest Lefranc dont la longévité s'étend sur pas moins de cinquante ans (1826-1876). Il s'agit de « rappeler aux candidats les matières qu'ils ont étudiées dans le cours des classes (...) ^[92] et (de servir) de guide pour ceux qui n'ont pas acquis toutes les connaissances nécessaires ».

⁹² Cette suppression est de la responsabilité de l'auteur.

Avec la réforme de Victor Duruy, « [l]es manuels publiés par les professeurs de l'État relaient les directives officielles [...] dans la mesure où ils distinguent clairement l'enseignement de la philosophie de celui de la théologie » (Poucet, 1999b : 69-70). Cela s'observe dans les manuels publiés à partir de 1863 et dans ceux publiés à partir de 1870. De cette période, nous avons retenu le manuel de Joly, resté sur le marché pendant une assez longue période (25 ans). Nous avons retenu, de plus, un manuel de dissertation. Il s'agit du manuel de dissertation de Bénard. Ce genre nommé dissertation est une « spécificité française », étant présent jusqu'aujourd'hui dans l'examen du baccalauréat.

Selon Poucet (1999b : 70), « c'est Charles Bénard qui est le maître du genre [dissertation] ». En fait, il peut être dit l'inventeur de ce genre, qui n'était guère exigé d'après les textes officiels, car « [c]eux-ci parlaient en effet de composition. [...] Le terme composition est en réalité beaucoup plus neutre et plus général que celui de dissertation ». Dans l'analyse de notre corpus (cf. deuxième partie *infra*), nous avons observé que le genre dissertation paraissait avoir une influence sur le style adopté par les auteurs dans la rédaction des manuels parascolaires. Or, c'est en revenant à l'œuvre de Bénard (*apud* Poucet, 1999b : 73) que l'on découvre que « rédiger une dissertation, c'est [...] adopter une démarche proche de celle d'un rédacteur de manuel » [C'est nous qui soulignons].

En ce qui concerne les manuels édités à partir de 1874, Poucet (1999b) remarque que quatorze sur vingt sont rédigés par des religieux (p. 99). Nous avons, en conséquence, sélectionné un manuel rédigé par un ecclésiastique, et qui était utilisé aussi dans l'enseignement brésilien, à savoir, celui de Jaffre (*Cours de philosophie*).

Parmi les manuels rédigés entre 1880 et 1884, nous avons choisi les manuels de Bernard, *Éléments de philosophie*, et Janet, *Traité élémentaire de philosophie à l'usage des classes*. Au sein des ouvrages de cette période (1880-1884), « on peut [...] distinguer deux catégories : ceux qui n'ont aucune prétention philosophique et se veulent avant tout des ouvrages à vocation pédagogique, [et] ceux qui se posent comme de véritables traités » (Poucet, 1999b : 142). Le manuel de Bernard a été choisi comme exemple du premier classement en raison de son caractère archétypique d'une telle « vocation pédagogique ». Le manuel de Janet, en revanche, correspond à la catégorie des manuels qui se veulent plus philosophiques. Selon Poucet (1999b),

[l]e livre de Paul Janet présente, pour sa part, plusieurs intérêts. Du point de vue de la forme, il est le premier, à notre connaissance, à faire usage de quelques figures, dans la partie consacrée à la psychologie (par exemple, un dessin de l'encéphale), tout en conservant la forme traditionnelle du traité (paragraphes numérotés, l'italique et le caractère gras permettant de mettre en valeur les passages jugés les

plus importants). Il se veut faire une certaine part à la nouveauté. (Poucet, 1999b : 144)

Pour ce qui est des manuels rédigés à partir de 1885 (jusqu'en 1901), nous avons choisi les deux exemples cités par Poucet (1999b : 185) comme étant les principaux de l'enseignement public : celui de Boirac et celui de Worms.

Des manuels édités à partir de 1902, nous avons pris un exemple d'un auteur laïc (pour l'enseignement public), et un autre rédigé par un ecclésiastique, à savoir ceux de Roustan et Baudin, respectivement. Les deux manuels ont été sélectionnés en raison de leur vie longue dans le monde de l'édition : 50 ans pour Roustan et 40 ans pour Baudin.

La période de 1923 à 1940 est marquée par

[...] l'idée qu'il faut aider les élèves à réfléchir [...] Pour ce faire, sont publiés de gros ouvrages (souvent de mille pages bien serrées) qui essaient de traiter *in extenso* de toutes les questions. L'appel au fait, au concret, est souvent présent contre une approche purement dogmatique. Mais ces ouvrages divergent souvent sur la conception même de la philosophie et il semble que le clivage se situe autour de l'acceptation ou non de la philosophie de Comte. (Poucet, 1999b : 248)

Étant donné le nombre de pages des manuels de cette époque (« souvent de mille pages »), nous avons retenu un seul manuel rédigé par un laïc, celui de Cuvillier. Le manuel de Cuvillier fut choisi, d'une part, en raison de sa réédition pendant une longue période (52 ans), mais aussi, d'autre part, parce que le mot « manuel » figure dans le titre :

Le titre même de l'ouvrage en indique l'objet : Manuel. Il ne s'agit pas d'un traité « purement dogmatique, (...)»⁹³ mais d'un instrument de travail qui puisse être utilisé à la fois dans les classes et par l'élève pour ses recherches personnelles ». Il s'agit donc d'un traité qui n'en n'est pas tout à fait un, puisqu'il est un instrument de travail. (Poucet, 1999b : 250)

Les manuels édités entre 1944 et 1960 sont soit des remplacements d'ouvrages « vétérans », soit des manuels nouveaux. Comme exemple de remplacement d'un ouvrage vétéran, nous avons pris celui de Cuvillier, afin de le comparer à l'ouvrage du même auteur sélectionné auparavant. Voici les principales caractéristiques de ce nouveau manuel, d'après Poucet (1999b : 316) :

En 1951, un nouvel ouvrage remplace le Manuel d'Armand Cullivier : il s'agit d'un Précis de philosophie, d'abord à usage des classes de sciences expérimentales, puis de mathématiques et de philosophie. Il s'agit d'un « condensé des matières inscrites au programme ». Bien plus que cela, il s'agit d'une véritable réorientation

⁹³ Cette suppression est de la responsabilité de l'auteur.

du programme organisé autour de deux grandes notions, « la connaissance et l'action ». La psychologie, en effet, devient « une étude de la pensée en tant que condition de la connaissance et de l'action. » Et, lorsque l'on analyse de près le chapitre consacré à la philosophie, on assiste à un retour de la métaphysique et à *une critique sans concession du positivisme car, « cette conception est éminemment discutable »*. La religion est réintégrée dans son rôle traditionnel : désormais, elle est décrite comme l'une « des formes les plus hautes de la spiritualité humaine ». Le chapitre sur l'État confirme ce changement d'orientation. Il n'y a plus de débat entre la conception monarchiste et républicaine, la démocratie est désormais posée comme un fait, la pensée chrétienne est à l'origine de la démocratie moderne, la laïcité est conçue comme un héritage du christianisme. Tous les conseils moraux qui étaient présents dans le Manuel ont disparu. Il s'agit, semble-t-il, moins d'aider les élèves à réfléchir sur leur existence que de mettre à leur disposition un ouvrage aussi efficace que possible pour préparer l'examen. [C'est nous qui soulignons]

Finalement, Poucet (1999b) nous parle du surgissement des manuels nouveaux : « D'autres ouvrages naissent, significatives d'une évolution de la conception de l'enseignement, de par la place plus grande qu'ils donnent aux textes » (Poucet, 1999b : 317). On voit que cette place plus grande réservée aux textes de philosophie est compatible avec la perspective des manuels scolaires contemporains (cf. notre corpus de référence) qui manifestent, eux aussi, une forte présence des textes des philosophes au détriment des textes des auteurs eux-mêmes. Pour notre corpus historique, nous avons retenu celui d'Huisman et Vergez, parmi les manuels dits « nouveaux », parce qu'il a eu une vie plus longue (étant édité, encore aujourd'hui, chez Nathan) et fait partie de notre corpus de référence (cf. 1.4.1.1 *supra*). Pour finir, nous avons sélectionné aussi un manuel contemporain qui est utilisé dans les licences et les classes préparatoires, à savoir :

▲ RENAUT, Alain (2005). *La Philosophie*. Paris : Odile Jacob (avec la collaboration de BILLIER, Jean-Cassien ; SAVIDAN, Patrick & THIAW-PO-UNE, Ludivine).

1.4.2.2 La sélection du corpus historique brésilien

Pour la constitution du corpus historique brésilien, nous avons consulté l'ouvrage *O ensino secundário no Império Brasileiro* (« L'enseignement secondaire dans l'Empire Brésilien »), de Maria de L. M. Haidar (1972). Dans cet ouvrage, l'auteure nous parle de l'enseignement de toutes les matières scolaires durant la période du Brésil Impérial (1822-1889). En ce qui concerne la philosophie, et plus précisément les manuels scolaires de cette discipline, Haidar (1972) nous montre la forte influence des programmes français, qui ont inspiré le programme du Collège Pedro

II en 1856 (p. 116). Selon Haidar (1972 : 117) « [l]es études philosophiques, développées dans les trois dernières années, s'appuieraient sur le *Cours Élémentaire de Philosophie* de Barbe »⁹⁴.

Par ailleurs, nous avons consulté la thèse de Nogueira (2008) intitulée *A filosofia no espaço escolar* (« La philosophie dans l'espace scolaire »), un travail similaire à celui de Poucet (1999b), mais sur l'histoire de l'enseignement de la philosophie au Portugal. L'auteure cite le Brésil dans quelques passages de sa thèse, que nous adopterons comme référence pour notre travail⁹⁵.

Pour la période républicaine (la proclamation de la République au Brésil date de 1889), nous avons intégré dans notre corpus historique une liste de manuels d' « Éducation Morale et Civique », cette discipline qui s'est substituée à la philosophie pendant la dictature militaire au Brésil (1964-1985). Depuis lors, la philosophie n'a été réinsérée comme matière facultative qu'en 1996. De ce fait, nous avons retenu un manuel de philosophie qui date de 1999, représentatif de la période républicaine post-dictature.

Voici donc la liste des manuels du corpus historique brésilien, qui comprend six manuels :

- ♣ ANDRADE, B. DE (1970). *Educação Moral e Cívica*. São Paulo : Editora Atlas S. A.
- ♣ BARBE, E. (1852). *Cours élémentaire de philosophie*. Paris : Lecoffre.
- ♣ BORTOLI, L. DE (1979). *Educação Moral e Cívica*. 2º grau. São Paulo : Companhia Editora Nacional.
- ♣ CHAUI, M. (2009). *Convite à Filosofia*. São Paulo : Ática.
- ♣ CORDI, C. et al. (1999). *Para filosofar*. São Paulo : Scipione.
- ♣ SANTOS, R. R. DOS (s.d.). *Educação Moral, Cívica e Política*. São Paulo : Editora Monumento S.A.

⁹⁴ “Os estudos filosóficos, desenvolvidos nas três últimas séries, apoiar-se-iam no *Cours Elementaire de Philosophie* de Barbe”. [C'est nous qui traduisons]

⁹⁵ On observe qu'il manque, pour le Brésil, un travail comme celui de Poucet. Cela explique pourquoi la partie 1.4.2.2, dans le présent travail, est plus courte que la partie 1.4.2.1.

Chapitre 2 : La philosophie et son enseignement en France et au Brésil. Quelques éléments de contexte

Dans ce chapitre nous présentons quelques « éléments contextuels » pour situer la philosophie et son enseignement dans les deux communautés ethnoлингuistiques sur lesquelles porte ce travail, nommément la France et le Brésil. Des « éléments contextuels », car nous sommes sensibles aux problèmes que pose la notion de contexte pour l'analyse du discours. Guilbert (2011) a fait un panorama de ces problèmes, qu'il résume en quatre points :

- Le premier problème concerne la « descriptibilité du contexte » (p. 158), c'est-à-dire qu'il est impossible de le décrire de manière exhaustive.
- Le deuxième problème concerne directement les données présentés ici, le chercheur étant dans une « position d'extériorité [...] dans le choix de ces traits » (p. 158) : « [s]i ne sont pertinents que les traits contextuels que le chercheur a retenus, le danger est de construire un artefact ou une circularité dans la démonstration » (p. 158).
- Le troisième problème est celui de la « conception statique du contexte » (Mondada *apud* Guilbert, 2011 : 158) : le contexte serait envisagé comme une donnée stable qui ne changerait pas « au cours de l'interaction » (p. 158).
- Finalement, le quatrième problème concerne le fait que, pour toutes les raisons déjà exposées jusqu'ici, le chercheur aurait l'impression que le sens est « inscrit préalablement dans le contexte » (p. 158), ce qui n'est pas le cas.

Nous ne présenterons pas ici des éléments contextuels comme des données stables, mais signalerons plutôt l'étonnement qui a été le nôtre lors de nos lectures sur l'enseignement de la philosophie en France et au Brésil. Lorsque nous nous lançons dans une étude comparative sur la philosophie dans un cadre scolaire, il est impossible que nous ne soyons pas surprises par moments. Plus on lit sur le sujet, plus on constate que sont peu nombreux les pays qui, actuellement, enseignent la philosophie à l'école (dans le secondaire ou avant). Ce qui a donc attiré notre attention, furent les coïncidences dans la manière d'aborder la philosophie en France et au Brésil, dans un contexte mondial où l'enseignement scolaire de cette discipline se raréfie. Or, tout au long de notre recherche, nous avons lu dans des textes scientifiques et dans la presse que l'enseignement

de la philosophie dans le secondaire est une « exception » ou « spécificité » française⁹⁶, un enseignement exclusif à la France⁹⁷. Pourtant, on verra que beaucoup de ce qui est pratiqué en France l'est aussi au Brésil.

2.1 Enseignement obligatoire de la philosophie

Dans les deux pays, la France et le Brésil, l'enseignement de la philosophie est obligatoire dans les lycées. Mais si en France la philosophie est une discipline obligatoire dans l'enseignement secondaire (dans la dernière année du lycée⁹⁸) depuis le Premier Empire – éclipse seulement de 1852 à 1863 (cf. Sherringham, 2006 : 61)⁹⁹ – cela n'est pas le cas au Brésil, où l'enseignement de la philosophie, actuellement présent dans les trois années du lycée, se caractérise par une histoire plus marquée d'allées et venues.

L'enseignement de la philosophie et de la sociologie est devenu obligatoire au Brésil, dans tous les lycées, publics et privés, depuis le 2 juin 2008, date de la promulgation de la loi fédérale n°

⁹⁶ « L'enseignement de la philosophie dans les classes terminales des lycées est une bienheureuse exception française » (Ferry & Renaut, 1999 : 7). « *L'exception française*. Le visiteur étranger qui séjourne en France lors des épreuves du baccalauréat est toujours surpris de l'importance que les médias accordent à l'épreuve de philosophie qui ouvre la session. Les sujets font le titre des journaux télévisés, des intellectuels célèbres sont convoqués pour proposer leur version d'une dissertation ou d'un commentaire de texte et tout le pays semble touché, pour quelques heures, par le goût du débat conceptuel » (Fabiani, 2010 : 31). Il n'est pas bien clair, toutefois, quelle est exactement cette « exception » ou « spécificité » : s'agit-il d'un enseignement exclusif de la France parmi les pays européens ? S'agit-il du seul pays où la philosophie est sanctionnée par un examen officiel ? Voici quelques extraits des médias : « Une épreuve redoutée [l'épreuve du baccalauréat] qui sanctionne un enseignement spécifique à la France : celui de la philosophie » (Le Roux, 2011, dans *France 24* [Le 5 mai 2015, <http://www.france24.com/fr/20110615-france-enseignement-bac-lycee-epreuve-philosophie-specificite-francaise/>]) ; « L'enseignement de la philosophie en France, liée à l'idéal républicain, n'a pas d'équivalent en Europe » (Laurent, 2010, dans *Slate.fr* [Le 5 mai 2015, <http://www.slate.fr/story/23119/pourquoi-la-france-tient-tant-la-philos/>]) ; « Une spécificité bien française : aucun autre pays n'a inscrit la philo à l'examen de fin d'études secondaires » (Brafman & Weill, 2012, dans *Le Monde* [Le 5 mai 2015, http://www.lemonde.fr/culture/article/2012/06/25/les-nouveaux-clients-de-la-philos_1722708_3246.html]).

⁹⁷ Il faut aussi tenir compte du fait qu'en France, quand on parle de la philosophie comme d'une spécificité française, la comparaison porte sur d'autres pays de l'Europe. Sherringham (2006) parle des « traits distinctifs » de l'enseignement de la philosophie en France. Il parle également des « partenaires européens » dans ce passage : « Mais ce modèle de l'enseignement philosophique [le modèle français], s'il peut rester une source d'inspiration pour nos *partenaires européens*, doit aussi assumer dans la sérénité quelques évolutions indispensables ». (p. 61) [C'est nous qui soulignons] Forestier (2010) met en cause une « obsession du bac » de la part de la presse en France, ce qui peut expliquer le fait que celle-ci présente la philosophie comme une spécificité du baccalauréat français.

⁹⁸ Actuellement, la circulaire n° 2011-023 vise à garantir un enseignement de la philosophie avant la classe terminale. Cf. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011). « Philosophie au lycée avant la classe terminale ». *Bulletin officiel n° 9 du 03 mars 2011*. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid55161/mene1100064c.html>

⁹⁹ Même si la philosophie n'a pas été supprimée des *curricula scolaires*, comme cela est arrivé au Brésil à plusieurs reprises de son histoire, en France l'enseignement de cette discipline dans le secondaire a été quelquefois menacé. Par exemple, après mai 1968. C'est dans ce contexte qu'en 1979, le GREPH (« Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique »), qui comptait parmi ses membres le philosophe Jacques Derrida, a lancé un appel pour un rassemblement, les « États Généraux de la Philosophie » (cf. GREPH, 1979 : 5), dont le but était de lutter contre la précarité de l'enseignement et de la recherche dans ce domaine du savoir.

11.684¹⁰⁰. L'implémentation de cet enseignement obligatoire est l'objet d'une lutte qui remonte à l'époque post-dictature militaire, car la philosophie a été supprimée des curricula scolaires dans l'année de 1971, lorsque la loi n° 5.692/71 a interdit son enseignement dans le pays. Avant cette interruption, l'enseignement de la philosophie était obligatoire depuis 1942, dans le gouvernement de Getúlio Vargas, et même avant : d'autres interruptions ont eu lieu, mais cet enseignement figure dans les programmes « depuis la création de la première école d'enseignement secondaire de la compagnie de Jésus à Salvador de Bahia en 1553 » (Kohan, 2007 : 78). L'enseignement obligatoire actuel de la philosophie au Brésil vise à la formation à la citoyenneté, au développement intellectuel et à la pensée critique (*Brasil - Secretaria de Educação Média e Tecnológica*, 2000 : 44).

En France, l'enseignement de la philosophie dans les lycées est lié à « la formation du "citoyen éclairé" » (Sherringham, 2006 : 61). De même qu'au Brésil, cet enseignement n'est pas confondu avec celui de la religion, de la morale ou de l'éthique. D'après le rapport de l'UNESCO sur l'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord,

[...] les principales caractéristiques nationales qui déterminent les modes d'organisation de l'enseignement de la philosophie au niveau secondaire sont les suivantes : l'organisation centralisée ou décentralisée du système d'éducation au niveau national, les liens historiques plus ou moins forts entre cours de philosophie et cours de religion et de morale, la conception de l'apport spécifique de la philosophie à la formation scientifique générale des jeunes (c'est cette conception qui détermine le statut optionnel ou obligatoire de la philosophie selon les sections de spécialisation), les conceptions de pédagogie, etc. (UNESCO, 2011 : 41)

L'enseignement de la philosophie n'est pas conçu de la même façon dans les deux communautés étudiées. En France, cette discipline est enseignée dans la dernière année du lycée, dans la Terminale. Au Brésil, elle est enseignée pendant les trois années du lycée (en moyenne deux heures par semaine). En France, toutefois, le poids de la philosophie n'est pas le même selon la voie suivie par l'étudiant dans la Terminale. D'après le rapport du Groupe de philosophie pour le ministère de l'Éducation nationale français,

[I]a philosophie est enseignée dans les voies générale et technologique [...], selon un horaire hebdomadaire différent dans chaque série. Cet horaire est de 8 heures en série L, 4 heures en série ES et 2 + (1) heures en série S. Dans la voie technologique, la philosophie est enseignée dans chaque série à raison de 2 heures hebdomadaires (dont une dédoublée). Deux exceptions : la série STI-AA bénéficie de 3 heures (dont 2 dédoublées) ; aucune des 2 heures de la série Hôtellerie n'est

¹⁰⁰ PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. « Lei n° 11.684, de 2 de junho de 2008 ». *Site du Planalto brasileiro* [En ligne] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm

dédoublée. (Ministère de l'Éducation nationale ; Inspection Générale de l'Éducation nationale ; Groupe de philosophie, 2008 : 10)

Cette organisation de l'enseignement de la philosophie en France est stable depuis quelques années, figurant dans le programme du ministère de l'Éducation nationale édité en 2004, suite à la réforme de 2003. Au Brésil, la philosophie est enseignée deux heures par semaine au minimum¹⁰¹, pendant les trois ans du lycée, pour des élèves qui ont, donc, entre 14 et 17 ans.

2.2 Enseignement de la philosophie dans un système d'éducation centralisé

On note également qu'en France, autant qu'au Brésil, la philosophie fait partie d'un système d'enseignement centralisé. Cet aspect est important pour notre travail, puisque nous cherchons des représentations de la philosophie susceptibles d'être dégagées des discours des manuels français et brésiliens (cf. partie 1.2 *supra*). Ce serait difficile de comparer les manuels d'un pays dans lequel l'enseignement est centralisé aux ouvrages d'un pays dans lequel chaque région décide de façon autonome des programmes scolaires.

Mais l'enseignement centralisé de la philosophie en France et au Brésil présente, à notre avis, une particularité dans chaque pays étudié. En France, ayant terminé leurs études de Terminale, tous les lycéens passent l'épreuve de philosophie du baccalauréat le même jour et à la même heure, en répondant aux mêmes questions¹⁰². Au Brésil, dans le cadre du Programme National du Livre Didactique, le PNLD, tout élève de l'école publique, du Nord au Sud, reçoit gratuitement un exemplaire du livre de philosophie choisi par le professeur de son lycée (parmi les trois options qui constituent le guide du livre didactique de philosophie 2012) (cf. annexe 1)¹⁰³. Le PNLD existe depuis 1996, mais le guide des manuels de philosophie n'a paru qu'en 2011¹⁰⁴ (PNLD *filosofia 2012*), vu le caractère obligatoire encore récent de cette discipline. Ce programme a été créé en

¹⁰¹ Deux heures sont le minimum proposé par le ministère de l'Éducation brésilien pour les cours de philosophie (Cf. Brasil – Secretaria de Educação Básica, 2006).

¹⁰² Les questions varient seulement en fonction de la voie et de la série dans laquelle le lycéen est inscrit – voie générale (séries littéraire, économique-sociale ou scientifique) ou technologique –, étant donné que le contenu étudié n'y est pas le même.

¹⁰³ Lors de notre recherche, le gouvernement brésilien a lancé, en 2014, le guide des manuels de philosophie pour 2015. Ce guide donne aux enseignants cinq options de manuels de philosophie (au lieu des trois relatifs au guide de 2012). Ce guide est disponible pour téléchargement dans le lien suivant : <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015>

¹⁰⁴ Le programme *PNLD – filosofia 2012* a paru en 2011, pour que les écoles aient le temps de choisir les manuels pour l'année scolaire 2012, qui, dans l'Hémisphère Sud, débute au mois de février et finit au mois de décembre.

1929, étant « le plus ancien des programmes tournés vers la distribution d’ouvrages didactiques aux lycéens du système public d’enseignement brésilien »¹⁰⁵.

* * *

En France, l’enseignement centralisé de la philosophie est réglé par un programme du ministère de l’Éducation nationale ; les manuels scolaires suivent ses directives (cf. annexe 2). Au Brésil, le programme s’intitule « Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio » (Paramètres curriculaires nationaux pour l’enseignement secondaire ; sigle PCN), et c’est la partie IV qui concerne les Sciences Humaines (cf. annexe 3). De plus, le gouvernement brésilien a mis en place les PCN+, avec des consignes complémentaires aux PCN (cf. annexe 4).

2.3 L’enseignement thématique de la philosophie

Les livres distribués par le PNLD au Brésil, ainsi que les manuels français, sont organisés par thèmes, ce qui montre que la France et le Brésil suivent tous les deux une approche thématique par opposition à l’approche historique (cf. UNESCO, 2011 : 50). Cette approche présente quelques avantages. En France, l’un des avantages de ce système, d’après Sherringham (*apud* UNESCO, 2011 : 51), c’est que le cours de philosophie « ne se décline jamais comme un exposé chronologique de doctrines mortes ou (dé)passées ». Au Brésil, l’approche thématique offre une liberté plus large au professeur¹⁰⁶, lequel peut choisir, à chaque étape de son enseignement, de nouveaux thèmes susceptibles d’être étudiés en fonction de ses besoins tout comme de ceux de ses élèves. Toutefois, on remarque qu’au Brésil, les manuels semblent mélanger l’approche historique et l’approche thématique – cet aspect sera explicité au moyen des analyses linguistiques (deuxième partie *infra*) et des interprétations que nous en ferons (troisième partie *infra*).

Les programmes pour la philosophie, en France, définissent quelles sont les notions et les philosophes qui doivent être étudiés en Terminale. Nous reproduisons *infra* les notions pour la série Littéraire, la plus complète :

¹⁰⁵ “o mais antigo dos programas voltados à distribuição de obras didáticas aos estudantes da rede pública de ensino brasileira” (FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO, <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/518-hist%C3%B3rico>) [C’est nous qui traduisons]

¹⁰⁶ D’après le programme officiel du ministère de l’Éducation brésilien (PCN), le professeur est libre de décider du contenu qui sera travaillé en classe (Cf. Brasil – Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000).

Notions	
Le sujet	<ul style="list-style-type: none"> - La conscience - La perception - L'inconscient - Autrui - Le désir - L'existence et le temps
La culture	<ul style="list-style-type: none"> - Le langage - L'art - Le travail et la technique - La religion - L'histoire
La raison et le réel	<ul style="list-style-type: none"> - Théorie et expérience - La démonstration - L'interprétation - Le vivant - La matière et l'esprit - La vérité
La politique	<ul style="list-style-type: none"> - La société - La justice et le droit - L'État
La morale	<ul style="list-style-type: none"> - La liberté - Le devoir - Le bonheur

Tableau 11 : Liste des notions (in : Programme du ministère de l'Éducation nationale (2007 [2004] : 8))

La liste des auteurs :

Platon ; Aristote ; Épicure ; Lucrèce ; Sénèque ; Cicéron ; Épicète ; Marc Aurèle ; Sextus Empiricus ; Plotin ; Augustin ; Averroès ; Anselme ; Thomas d'Aquin ; Guillaume d'Ockham.
Machiavel ; Montaigne ; Bacon ; Hobbes ; Descartes ; Pascal ; Spinoza ; Locke ; Malebranche ; Leibniz ; Vico ; Berkeley ; Condillac ; Montesquieu ; Hume ; Rousseau ; Diderot ; Kant.
Hegel ; Schopenhauer ; Tocqueville ; Comte ; Cournot ; Mill ; Kierkegaard ; Marx ; Nietzsche ; Freud ; Durkheim ; Husserl ; Bergson ; Alain ; Russell ; Bachelard ; Heidegger ; Wittgenstein ; Popper ; Sartre ; Arendt ; Merleau-Ponty ; Levinas ; Foucault.

Tableau 12 : Liste des auteurs (in : Programme du ministère de l'Éducation nationale (2007 [2004] : 10))

Les auteurs du programme justifient ainsi le choix des notions :

Le choix d'un nombre restreint de notions n'a d'autre principe que d'identifier les plus communes et les mieux partagées. Les notions retenues doivent constituer un ensemble suffisamment cohérent et homogène pour que leur traitement fasse toujours ressortir leurs liens organiques de dépendance et d'association. (Programme du ministère de l'Éducation nationale, 2007 [2004] : 6)

On y ajoute que le professeur doit être libre de travailler ces notions comme il veut, « pourvu que toutes soient examinées » :

L'ordre dans lequel les notions sont abordées et leur articulation avec l'étude des œuvres relèvent de la liberté philosophique et de la responsabilité du professeur, *pourvu que toutes soient examinées*. Le professeur mettra en évidence la complémentarité des traitements dont une même notion aura pu être l'objet dans des moments distincts de son enseignement. (*ibid.* : 6) [C'est nous qui soulignons]

L'objectif de l'enseignement philosophique est d'articuler les notions et les textes philosophiques entre eux. Car le but de l'enseignement de la philosophie dans le secondaire, en France, est d'apprendre aux élèves l'exercice de la réflexion et de l'analyse (cf. p. 5 du programme). Suivant le Groupe de philosophie – rapport au ministère de l'Éducation nationale (2008 : 15),

[I]l jugement ne s'exerce pas hors de toute culture – et réciproquement, l'étude des textes trouve son sens dans celle des notions, ce qui veut simplement dire non pas que les textes traiteraient le programme, mais que leur étude ne saurait être seulement historique, que la culture n'est pas à elle-même sa propre fin, mais qu'on en attend quelques lumières sur les problèmes philosophiques que nous nous posons.

Pour ce qui concerne le Brésil, le PCN ne prescrit pas les notions qui doivent être travaillées par les professeurs de philosophie dans les lycées. Ce document parle de *compétences et habilités* qui doivent être développées en classe de philosophie :

Représentation et communication

- ♣ Lire des textes philosophiques de manière significative.
- ♣ Lire, de manière philosophique, des textes de différentes structures et registres.
- ♣ Élaborer par écrit ce qui a été approprié de manière réflexive.
- ♣ Débattre en prenant une position, et la défendre de façon argumentée, en changeant de position face à des arguments plus consistants.

Investigation et compréhension

- ♣ Articuler des connaissances philosophiques aussi bien que des contenus et des modes discursifs différents dans les Sciences Naturelles et Humaines, dans les Arts et dans d'autres productions culturelles.

Contextualisation socioculturelle

- ♣ Contextualiser des connaissances philosophiques autant sur le plan de leur origine spécifique que sur d'autres plans : le personnel-biographique ; l'entourage sociopolitique, historique et culturel ; l'horizon de la société scientifico-technologique. (Brasil, Secretaria de Educação Média e

C'est dans le PCN+, le complément du PCN, que des *suggestions* plus précises sont données sur les contenus susceptibles d'être étudiés en philosophie dans les lycées. Il s'agit d'axes thématiques suggérés, « pour que le professeur élabore postérieurement sa propre organisation programmatique en tenant compte du profil de ses élèves et du temps dont il dispose pour les cours de philosophie »¹⁰⁸ (Brasil, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002 : 52). Ensuite, les axes thématiques suggérés sont précédés d'une observation de la part des auteurs du programme :

Rappelons ce qui a été déjà dit dans la présentation générale de ce document : « Les suggestions thématiques qui seront présentées – dérivées qu'elles sont des concepts structurés et des compétences suggérées pour le domaine en général [sciences humaines et leurs technologies] et pour chaque discipline qui la compose en particulier – ne doivent pas être comprises comme des listes de topiques qui puissent être prises par un curriculum minimum, puisque ce n'est qu'une proposition, ni obligatoire ni unique, d'une vision large du travail dans chaque discipline ». (Brasil, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002 : 52)¹⁰⁹

Le tableau qui suit présente quelques suggestions d'axes thématiques pour la philosophie, d'après le programme brésilien¹¹⁰ :

<i>EIXOS TEMÁTICOS [AXES THÉMATIQUES]</i>
<i>Relações de poder e democracia [Rapports de pouvoir et démocratie]</i>

¹⁰⁷ “*Representação e comunicação*

- ▲ Ler textos filosóficos de modo significativo.
- ▲ Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- ▲ Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
- ▲ Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

Investigação e compreensão

- ▲ Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

Contextualização sócio-cultural

- ▲ Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.” [C'est nous qui traduisons]

¹⁰⁸ “para que o professor elabore posteriormente sua própria organização programática, tendo em vista o perfil de seus alunos e o tempo de que dispõe para as aulas de Filosofia”. [C'est nous qui traduisons]

¹⁰⁹ “Lembramos o que já foi dito na apresentação geral deste documento: ‘As sugestões temáticas que serão apresentadas – derivadas que são dos conceitos estruturadores e das competências sugeridas para a área em geral e para cada disciplina que a compõe em particular – não devem ser entendidas como listas de tópicos que possam ser tomadas por um currículo mínimo, porque é simplesmente uma proposta, nem obrigatória nem única, de uma visão ampla do trabalho em cada disciplina.’” [C'est nous qui traduisons]

¹¹⁰ C'est nous qui traduisons.

<i>Temas</i> [Thèmes]	<i>Subtemas</i> [Sous-thèmes]
1. <i>A democracia grega</i> [La démocratie grecque]	- <i>A ágora e a assembléia: igualdade nas leis e no direito à palavra</i> [L'agora et l'assemblée : égalité dans les lois et dans le droit à la parole] - <i>Democracia direta: formas contemporâneas possíveis de participação da sociedade civil</i> [Démocratie directe : formes contemporaines possibles de participation de la société civile]
2. <i>A democracia contemporânea</i> [La démocratie contemporaine]	- <i>Antecedentes</i> [Antécédents] : ♣ <i>Montesquieu e a teoria dos três poderes</i> [Montesquieu et la théorie des trois pouvoirs] ♣ <i>Rousseau e a soberania do povo</i> [Rousseau et la souveraineté du peuple] - <i>O confronto entre as ideias liberais e o socialismo</i> [La confrontation entre les idées libérales et le socialisme] - <i>O conceito de cidadania</i> [Le concept de citoyenneté]
3. <i>O avesso da democracia</i> [L'envers de la démocratie]	- <i>Os totalitarismos de direita e de esquerda</i> [Les totalitarismes de droite et de gauche] - <i>Fundamentalismo religioso e a política contemporânea</i> [Fondamentalismes religieux et politique contemporaine]
<i>A construção do sujeito moral</i> [La construction du sujet moral]	
<i>Temas</i> [Thèmes]	<i>Subtemas</i> [Sous-thèmes]
1. <i>Autonomia e liberdade</i> [Autonomie et liberté]	- <i>Descenração do indivíduo e o reconhecimento do outro</i> [Décentrement du sujet et reconnaissance d'autrui] - <i>As várias dimensões da liberdade (ética, econômica, política)</i> [Les dimensions plurielles de la liberté (éthique, économique, politique)] - <i>Liberdade e determinismo</i> [Liberté et déterminisme]
2. <i>As formas da alienação moral</i> [Les formes de l'aliénation morale]	- <i>O individualismo contemporâneo e a recusa do outro</i> [L'individualisme contemporain et la récusation de l'autre] - <i>As condutas massificadas na sociedade contemporânea</i> [Les conduites massifiées dans la société contemporaine]
3. <i>Ética e política</i> [Éthique et politique]	- <i>Maquiavel: as relações entre moral e política</i> [Machiavel : les rapports entre morale et politique] - <i>Cidadania: os limites entre o público e o privado</i> [Citoyenneté : les limites entre le publique et le privé]

<i>O que é Filosofia</i> [Qu'est-ce que la philosophie ?]	
<i>Temas</i> [Thèmes]	<i>Subtemas</i> [Sous-thèmes]
1. <i>Filosofia, mito e senso comum</i> [Philosophie, mythe et sens commun]	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Mito e Filosofia: o nascimento da Filosofia na Grécia</i> [Mythe et Philosophie : la naissance de la Philosophie en Grèce] - <i>Mitos contemporâneos</i> [Mythes contemporains] - <i>Do senso comum ao pensamento filosófico</i> [Du sens commun à la pensée philosophique]
2. <i>Filosofia, ciência e tecnocracia</i> [Philosophie, science et technocratie]	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Características do método científico</i> [Caractéristiques de la méthode scientifique] - <i>O mito do cientificismo: as concepções reducionistas da ciência</i> [Le mythe du scientisme : les conceptions réductionnistes de la science] - <i>A tecnologia a serviço de objetivos humanos e os riscos da tecnocracia</i> [La technologie au service des objectifs humains et les risques de la technocratie] - <i>A bioética</i> [La bioéthique]
3. <i>Filosofia e estética</i> [Philosophie et esthétique]	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Os diversos tipos de valor</i> [Les différents types de valeurs] - <i>A arte como forma de conhecer o mundo</i> [L'art comme forme de connaissance du monde] - <i>Estética e desenvolvimento da sensibilidade e imaginação</i> [Esthétique et développement de la sensibilité et de l'imagination]

Tableau 13 : Axes thématiques pour la philosophie (in : Brasil, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002 : 52)

L'indication suivante atteste de la liberté qui est accordée aux enseignants dans les programmes brésiliens :

[...] il n'y a pas une Philosophie – de même qu'il y a une Physique ou une Chimie –, ce qu'il y a ce sont des philosophies, l'enseignant pouvant (celui que nous appellerions *philosophe-éducateur*) privilégier certaines lignes de pensée et de méthodologie, que ce soit la dialectique, la phénoménologique, la rationaliste, etc. En outre, à la différence des autres disciplines, il n'y a pas un « début », une condition préalable pour introduire à la Philosophie, si ce n'est les soins

nécessaires du stade de compétence de lecture et d'abstraction^[111] des élèves, aussi bien que l'univers des connaissances et des valeurs que chacun d'eux porte déjà en soi. (Brasil, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002 : 41-42)¹¹²

D'autres éléments d'ordre contextuel seront mobilisés pendant les analyses linguistiques (cf. deuxième partie *infra*) et, surtout, au moment de l'exposition des « explications causales » à la fin de ce travail (cf. troisième partie *infra*).

2.4 Système d'évaluation de la philosophie

La philosophie n'est pas évaluée de la même manière en France et au Brésil. Alors qu'en France on valorise la production textuelle – de genres bien spécifiques, tels la dissertation et le commentaire de texte –, au Brésil l'évaluation est plutôt basée sur des questions à choix multiples, et rarement sur la production textuelle (le cas échéant, il s'agit de « compositions libres »).

Plus précisément, en France la philosophie est évaluée dans le cadre de l'examen du baccalauréat. Cet examen national a été créé en 1808, lors du *Décret impérial portant organisation de l'Université* : « il est à la fois le premier grade universitaire [...] mais aussi la sanction et le couronnement des études secondaires » (Marchand, 2002 : 2). La philosophie est, traditionnellement, l'épreuve qui ouvre l'examen du baccalauréat. Elle est évaluée avec des coefficients différents selon la filière dans laquelle le lycéen est inscrit. Ainsi, dans la série littéraire, l'épreuve de philosophie aura une importance plus grande (coefficient 7) que dans la série scientifique (coefficient 3), par exemple. Dans l'annexe 5 on trouvera un exemple d'épreuve, celle du baccalauréat littéraire 2014. Dans la troisième partie (*infra*), on parlera du rôle du baccalauréat dans le système d'enseignement français, et de son influence sur les discours des manuels de philosophie.

Au Brésil, deux épreuves évaluent l'enseignement secondaire : l'examen *vestibular*, examen de sélection organisé par chaque université pour sélectionner ses étudiants, et l'ENEM – *Exame Nacional do Ensino Médio* (« Examen National de l'Enseignement Secondaire »). Auparavant, il

¹¹¹ Ce qui veut dire, suivant notre interprétation, que les manuels tiennent compte du niveau de littératie des élèves brésiliens.

¹¹² “[...] não existe uma Filosofia – como há uma Física ou uma Química –, o que existem são filosofias, podendo o professor (a quem chamaríamos de *filósofo-educador*) privilegiar certas linhas de pensamento e de metodologia, sejam elas a dialética, a fenomenológica, a racionalista etc. Também, diferentemente de outras disciplinas, não há um ‘começo’, um pré-requisito para se introduzir a Filosofia, a não ser quanto aos cuidados necessários com o estágio de competência de leitura e abstração dos alunos, bem como o universo de conhecimentos e valores que cada um deles já traz consigo.” [C’est nous qui traduisons]

n'y avait que l'examen *vestibular* pour entrer à l'université. Actuellement, des universités prennent en compte les résultats de l'ENEM, outre ceux du concours *vestibular*¹¹³ (cf. l'exemple d'une épreuve de philosophie au *vestibular* dans l'annexe 6).

Le *vestibular* est le plus ancien de deux examens qui évaluent l'enseignement secondaire brésilien. À la rigueur, le *vestibular* ne vise pas à évaluer l'enseignement, mais à sélectionner les candidats pour l'entrée à l'université, ayant comme base les contenus enseignés dans le secondaire¹¹⁴. D'après Whitaker (2010 : 291), les origines de cet examen « remontent à 1910, quand ont été créés les examens d'admission à l'enseignement supérieur au Brésil, lesquels ont été nommés « Examens *Vestibulares* » en 1915 par la Réforme Carlos Maximiliano (Bonfim, 2003) »¹¹⁵. Le concours *vestibular* a pour caractéristique ce que nous appelons « encyclopédisme ». C'est-à-dire qu'il favorise, du moins traditionnellement, plutôt la mémorisation des contenus que la réflexion personnelle des élèves.

L'ENEM est beaucoup plus récent que l'examen *vestibular*. Selon Da Costa (2004 : 1), l'ENEM « a été institué en 1998 dans le but précis d'évaluer la performance des élèves, à la fin de la scolarité élémentaire, pour mesurer le développement des compétences indispensables à l'exercice plein de la citoyenneté »¹¹⁶. Il avait, de ce fait, une dimension moins « encyclopédique » que le *vestibular*. L'ENEM est organisé en deux jours, et est composé de questions à « choix multiples » (à l'exception de l'épreuve de rédaction). Il n'est pas divisé par des disciplines, mais par des domaines du savoir. Ainsi, le premier jour, les élèves répondent aux questions des *Sciences Humaines* et *Sciences de la Nature*. Le second jour consiste en les examens de *Rédaction et*

¹¹³ Ce système est en train de changer avec la création du SISU - *Sistema de Seleção Unificada* (« Système de Sélection Unifiée »). Voici la description qu'on en trouve dans le site du ministère de l'Éducation brésilien : « Le Système de Sélection Unifiée (Sisu) est le système informatisé géré par le ministère de l'Éducation, par le moyen duquel les institutions publiques d'enseignement supérieur offrent des places à des candidats participants de l'ENEM »/ « O Sistema de Seleção Unificada (Sisu) é o sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC) no qual instituições públicas de ensino superior oferecem vagas para candidatos participantes do Exame Nacional de Ensino Médio (Enem) » [C'est nous qui traduisons] Cf. <http://sisu.mec.gov.br/>

¹¹⁴ À travers le temps, le *vestibular* – qui était le seul examen pris en compte pour entrer à l'Université (dans la mesure où il était organisé par les universités elles-mêmes) – est devenu le « principal organisateur du curriculum du Secondaire [*Ensino Médio*] » / « principal organizador do currículo do Ensino Médio » [C'est nous qui traduisons] (Cerri, 2004 : 214). L'ENEM a été implanté dans le but de combattre ce « cercle vicieux ».

¹¹⁵ “[...] remontam a 1910, quando foram criados os exames de admissão ao ensino superior no Brasil, que receberiam o título de Exames Vestibulares em 1915 pela Reforma Carlos Maximiliano”. [C'est nous qui traduisons]

¹¹⁶ “[...] foi instituído, em 1998, com o objetivo fundamental de avaliar o desempenho dos alunos, ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania”. [C'est nous qui traduisons]

Langages et de *Mathématiques*. Nous avons reproduit, dans l'annexe 7¹¹⁷, l'épreuve du premier jour de l'examen 2014, qui concerne les sciences humaines. Nous avons repéré, dans cette épreuve, des questions qui concernent plus précisément la philosophie (questions 09, 15, 25, 31, 40 et 41 de l'annexe 7)^{118, 119}.

Les manuels de philosophie eux-mêmes exposent quelques exemples de question du *vestibular*. Ainsi, les exercices qui figurent à la fin des chapitres des manuels sont l'endroit privilégié pour l'observation de ce que nous avons appelé l'« encyclopédisme », traditionnellement présent dans les manuels brésiliens. Dans *Aranha & Martins*, la section *Atividades* (« Activités ») présente des questions de révision du chapitre, d'application des concepts, etc., ainsi qu'une section appelée *Caiu no vestibular* (« C'est tombé au concours »). Voici deux exemples de questions du concours *vestibular* qui figurent comme des exercices dans le manuel d'*Aranha & Martins* :

(Exemple 1)¹²⁰

(UFMG) Lisez cet extrait.

« [...] la philosophie n'est pas la révélation faite à l'ignorant par celui qui sait tout, mais le dialogue entre des égaux qui se font complices dans leur soumission mutuelle à la force de la raison et non à la raison de la force » (Fernando Savater. *As perguntas da vida*. Trad. Mônica Stahel. São Paulo : Martins Fontes, 2001. p. 2.)
À partir de la lecture de cet extrait et d'autres connaissances sur le sujet, rédigez un texte en mettant en évidence deux caractéristiques de l'attitude philosophique. (*Aranha & Martins* : 24)

(Exemple 2)¹²¹

¹¹⁷ Nous avons retenu le « cahier blanc » parmi les quatre couleurs disponibles (bleu, rose, jaune et blanc). Les épreuves sont identiques, mais l'ordre des questions change en fonction des cahiers, pour empêcher que les élèves copient les réponses les uns des autres. Cela n'empêche pas, toutefois, que l'élève choisisse les réponses au hasard.

¹¹⁸ On ne signale pas dans l'épreuve qu'il s'agit d'une question de philosophie. Dans chaque épreuve, les questions sont mélangées, et c'est à l'élève de reconnaître la matière scolaire concernée.

¹¹⁹ Nous observons que la place de la philosophie dans l'ENEM a évolué au cours de notre recherche. Dans l'épreuve de l'ENEM 2011, nous avons compté deux questions de philosophie, alors que dans l'épreuve de 2012 ce nombre a augmenté (on y en compte huit questions). L'enseignement de la philosophie est en constante transformation, étant donné le caractère récent de sa (ré-)insertion dans les curricula scolaires. Lors de la sélection de notre corpus, on comptait trois options de manuels scolaires dans le guide pour la philosophie de 2012. En 2014, le guide pour 2015 a été publié en offrant cinq options de manuels.

¹²⁰ “(UFMG) Leia este trecho.

‘[...] a filosofia não é a revelação feita ao ignorante por quem sabe tudo, mas o diálogo entre iguais que se fazem cúmplices em sua mútua submissão à força da razão e não à razão da força.’ (Fernando Savater. *As perguntas da vida*. Trad. Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p. 2.)

Com base na leitura desse trecho e em outros conhecimentos sobre o assunto, redija um texto destacando duas características da atitude filosófica.” [C'est nous qui traduisons]

¹²¹ “(UEL) ‘Há, porém, algo de fundamentalmente novo na maneira como os gregos puseram a serviço do seu problema último – da origem e essência das coisas – as observações empíricas que receberam do Oriente e enriqueceram com as suas próprias, bem como no modo de submeter ao pensamento teórico e causal o reino dos mitos, fundado na

(UEL) « Il y a, cependant, quelque chose de fondamentalement nouveau dans la manière dont les Grecs ont mis au service de leur problème ultime – de l'origine et de l'essence des choses – les observations empiriques qu'ils ont reçues de l'Orient, en les enrichissant avec les leurs propres, ainsi que dans la façon de soumettre à la pensée théorique et causale le royaume des mythes, fondé sur l'observation des réalités apparentes du monde sensible : les mythes sur la naissance du monde. » (W. Jaeger. *Paideia*. Trad. Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 197.)

À partir du texte et des vos connaissances sur la relation entre mythe et philosophie en Grèce, il est correct d'affirmer que :

- a) Bien que considérée comme une création des Grecs, la philosophie a son origine dans l'Orient sous l'influence de la religion, et c'est seulement plus tard qu'elle arrive en Grèce.
- b) La philosophie représente une rupture radicale par rapport aux mythes, une nouvelle forme de pensée pleinement rationnelle depuis ses origines.
- c) Bien qu'elle soit une pensée rationnelle¹²², la philosophie s'affranchit des mythes de façon graduelle.
- d) Philosophie et mythe ont toujours maintenu une relation d'interdépendance, parce que la pensée philosophique a besoin du mythe pour s'exprimer.
- e) Le mythe était déjà de la philosophie, parce qu'il cherchait des réponses à des problèmes qui sont, encore aujourd'hui, l'objet de recherche philosophique. (Aranha & Martins : 43)

La question de l'UFMG est une question ouverte, tandis que celle de l'UEL est une question fermée, à choix multiples. Dans ces exemples, on a affaire à de vraies questions du concours *vestibular*. Le sigle « UFMG » entre parenthèses au début de la question indique qu'il s'agit de l'examen de l'*Universidade Federal de Minas Gerais* (Université Fédérale de Minas Gerais) ; « UEL » est le sigle pour l'*Universidade Estadual de Londrina* (Université de l'État du Paraná, localisée dans la ville de Londrina). La philosophie est une discipline scolaire « récente » (plus précisément sa *réinsertion* dans les curricula est récente), mais qui devient de plus en plus l'objet des concours. Nous voyons que les universités ci-dessus intègrent la philosophie dans leurs examens depuis un certain moment. Cette discipline commence à « souffrir », alors, tout comme les

observação das realidades aparentes do mundo sensível: os mitos sobre o nascimento do mundo.' (W. Jaeger. *Paideia*. Trad. Artur M. Parreira. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 197).

Com base no texto e nos conhecimentos sobre a relação entre mito e filosofia na Grécia, é correto afirmar:

- a) Em que pese ser considerada como criação dos gregos, a filosofia se origina no Oriente sob o influxo da religião e apenas posteriormente chega à Grécia.
- b) A filosofia representa uma ruptura radical em relação aos mitos, uma nova forma de pensamento plenamente racional desde suas origens.
- c) Apesar de ser pensamento racional, a filosofia se desvincula dos mitos de forma gradual.
- d) Filosofia e mito sempre mantiveram uma relação de interdependência, uma vez que o pensamento filosófico necessita do mito para se expressar.
- e) O mito já era filosofia, uma vez que buscava respostas para problemas que até hoje são objeto da pesquisa filosófica." [C'est nous qui traduisons]

¹²² Dans cette question, on veut mesurer le degré d'attention des élèves. D'où la construction insolite de l'énoncé.

autres disciplines scolaires, de l'encyclopédisme caractéristique de ce genre de concours. Voici, maintenant, deux exemples de question de l'ENEM :

(Exemple 3)

QUESTION 15¹²³

Une norme doit prétendre à la validité seulement quand tous ceux qui peuvent être concernés par elle arrivent (ou peuvent arriver), en tant que participants d'un discours pratique, à un accord quant à la validité de cette norme. (Habermas, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 1989).

Selon Habermas, la validité d'une norme doit être établie par :

- a) la liberté humaine, qui consacre la volonté.
- b) la raison communicationnelle, qui requiert un consensus.
- c) la connaissance philosophique, qui exprime la vérité.
- d) la technique scientifique, qui augmente le pouvoir de l'homme.
- e) le pouvoir politique, qui se concentre dans le système paritaire.

(Exemple 4)

QUESTION 41¹²⁴



(SANZIO, R. Détail de la fresque *L'école d'Athènes*. Disponible sur : <http://fil.cfh.ufsc.br> accès le 20 mars 2013)

¹²³ “Questão 15. Uma norma só deve pretender validez quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto participantes de um discurso prático, a um acordo quanto à validade dessa norma. (HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989).

Segundo Habermas, a validez de uma norma deve ser estabelecida pelo(a)

- A liberdade humana, que consagra a vontade.
- B razão comunicativa, que requer um consenso.
- C conhecimento filosófico, que expressa a verdade.
- D técnica científica, que aumenta o poder do homem.

E poder político, que se concentra no sistema partidário.” [C'est nous qui traduisons]

¹²⁴ “Questão 41. No centro da imagem, o filósofo Platão é retratado apontando para o alto. Esse gesto significa que o conhecimento se encontra em uma instância na qual o homem descobre a

- A suspensão do juízo como reveladora da verdade.
- B realidade inteligível por meio do método dialético.
- C salvação da condição mortal pelo poder de Deus.
- D essência das coisas sensíveis no intelecto divino.
- E ordem intrínseca ao mundo por meio da sensibilidade”. [C'est nous qui traduisons]

Au centre de l'image, le philosophe Platon est représenté en pointant vers le haut. Ce geste signifie que la connaissance se trouve dans une instance dans laquelle l'homme découvre

- a) la suspension du jugement comme révélatrice de la vérité.
- b) la réalité intelligible au moyen de la méthode dialectique.
- c) le salut de la condition mortelle par le pouvoir de Dieu.
- d) l'essence des choses sensibles dans l'intellect divin.
- e) l'ordre intrinsèque au monde au moyen de la sensibilité.

En principe, l'ENEM a été conçu dans un dessein autre que celui du *vestibular*. Mais nous pensons qu'il ne valorise pas suffisamment la réflexion chez les élèves, car on ne lui demande presque aucune rédaction de textes (comme c'est le cas du baccalauréat de philosophie en France).

On trouvera, dans l'annexe 6, l'épreuve de philosophie de l'Université Fédérale de Minas Gerais (deuxième étape de la sélection, qui sollicitait des courtes productions textuelles)¹²⁵. Dans l'annexe 7, comme nous l'avons déjà annoncé, nous présentons l'épreuve de l'ENEM 2014 de sciences humaines.

¹²⁵ On a pris au hasard l'exemple de cette université parmi celles où la philosophie figure dans les épreuves. Quelques universités, surtout celles qui sont les plus recherchées par les lycéens, organisent le *vestibular* au cours de deux étapes, l'une avec des questions à choix multiples (pour tous les candidats inscrits), et l'autre qui exige des réponses par écrit (pour ceux qui ont été sélectionnés dans la première étape).

Deuxième partie – Analyse de la prise en charge énonciative (PCE)¹²⁶

La deuxième partie de cette thèse est entièrement consacrée à la présentation des analyses linguistiques du corpus de manuels scolaires de philosophie. Afin de répondre à l'une des questions de recherche posées – celle de savoir comment les auteurs prennent en charge leurs discours –, nous observons, dans les discours des manuels, comment la présence de marques linguistiques déterminées (plus précisément, des marques relevant du module énonciatif) contribue à l'identification de la prise en charge énonciative maximale ou minimale. Par ailleurs, nous avançons, dans cette partie, des éléments pour répondre à la question relative aux images que l'on se fait de la philosophie en France et au Brésil.

Le *chapitre 3* concerne les analyses de la prise en charge énonciative maximale (PCE+). Dans ce chapitre, nous présentons des analyses basées sur les catégories du positionnement de la personne, de la modalité, de l'autonymie et de la modalisation autonymique afin d'en inférer les représentations que l'on se fait de la philosophie dans chaque communauté ethnolinguistique étudiée. Une articulation entre argumentation et discours rapporté est également explorée dans ce chapitre.

Le *chapitre 4*, pour sa part, concerne un exposé de la prise en charge énonciative minimale (PCE-). Dans ce chapitre, nous observons comment l'emploi de déictiques à valeur indéfinie et/ou générique contribue à créer un effet d'effacement énonciatif dans les manuels de notre corpus. De plus, nous analysons comment les acteurs *backgrounded* et les postures énonciatives (notamment celle de sur-énonciation) peuvent contribuer à l'effacement énonciatif et, par conséquent, à une PCE-.

¹²⁶ Dans cette partie, nous reprenons quelques passages de notre article publié dans la revue *Corela* (cf. Nienkötter Sardá, 2015).

Chapitre 3 : Analyse de la prise en charge énonciative maximale (PCE+)

L'analyse de la prise en charge maximale (dorénavant PCE+) nous permet d'inférer des représentations que l'on se fait de la philosophie dans chaque communauté ethnolinguistique étudiée. La partie 3.1 sera structurée par l'intermédiaire des différentes représentations dont on peut supposer l'existence en se fondant sur les résultats de cette analyse. La partie 3.2, à son tour, sera dédiée à l'exposition d'une analyse basée sur l'articulation entre argumentation et discours rapporté. Cette articulation nous renseigne sur la place du discours du sens commun (et, par conséquent, le discours supposé être celui des lecteurs-élèves) dans les manuels comme sur la préoccupation pédagogique des auteurs à l'égard de leur propre discours.

3.1 Quelques représentations sociales de la philosophie en France et au Brésil

3.1.1 La philosophie : une discipline abstraite, difficile et... inutile

Des hypothèses quant à une représentation de la philosophie comme une discipline abstraite, difficile, voire inutile ont été soulevées au moyen des marques linguistiques suivantes : a) le positionnement de la personne et b) l'autonymie.

3.1.1.1 Marques du positionnement de la personne¹²⁷

Dans certains passages de *Pépin*, l'un des manuels parascolaires français, c'est par les emplois des déictiques que nous constatons une PCE+. Ce phénomène a surtout lieu dans des endroits précis de cet ouvrage : dans le « bêtisier », le « FAQ » ou dans « Ma vie de prof... » (cf. la description de ce manuel dans la partie 1.4 *supra*). À la fin du manuel, il y a aussi une partie méthodologique où l'auteur donne des conseils pour la dissertation et le commentaire de texte :

[01]¹²⁸ La plupart des grands livres de philosophie sont durs à lire. Le problème, en général, est que **nous** confondons « ne rien comprendre » et « ne pas tout comprendre ». C'est justement

¹²⁷ Étant donné que nous avons choisi de privilégier nos hypothèses au sujet des représentations sociales qui circulent dans chaque communauté, le découpage des catégories d'analyse n'a pas été évident. Par exemple, on commentera la présence d'un DR dans l'exemple [05] *infra*, même si cet exemple concerne plus spécifiquement la catégorie du positionnement de la personne. Analyser chaque catégorie séparément, dans des exemples comme celui-là, impliquerait la perte d'une dimension intéressante dans l'analyse des représentations sociales.

parce que **nous** ne comprenons pas grand-chose que c'est intéressant, que **nous** sentons naître en **nous** ce désir de comprendre qui n'est pas si naturel que cela (moins naturel, par exemple, que le désir sexuel ou l'instinct agressif...), et qui nécessite donc certaines conditions pour émerger. /.../ **Mon** conseil est donc simple : **continuez** à lire ce que **vous** trouvez trop complexe, **continuez** à lire *même sans comprendre*. Accepter de ne pas tout comprendre, voire de ne comprendre presque rien, est à la fois une authentique expérience philosophique et, en pratique, souvent le début de la démarche philosophique. **Laissez vous** porter par le texte et la langue de l'auteur et, au lieu de **vous** énerver dès que **vous** ne comprenez pas un passage, **réjouissez-vous** simplement lorsque **vous** comprenez trois lignes. [§] *L'Être et le Néant* est parfait pour une telle initiation : Sartre y alterne des passages très pointus, techniques, avec d'autres extrêmement accessibles, truffés d'exemples éclairants issus de la vie quotidienne, qui peuvent avoir pour fonction d'éclairer rétrospectivement ce que **vous** n'aviez pas compris. De toute façon, il y a probablement mieux que de « comprendre » la pensée d'un philosophe : c'est d'entendre sa voix, entendre quelque chose de ce qu'il a à **nous** dire sans avoir la prétention démesurée de saisir du premier coup ce qu'il a souvent mis une vie à penser. En lisant *L'Être et le Néant* de Sartre et en comprenant simplement les passages les plus accessibles, **vous** rencontrez déjà Sartre et avec lui toute une vision du monde : une conception de l'homme, de sa relation aux choses et aux autres... **Plongez** dans les classiques de la philosophie comme **vous** plongez dans la mer. **Avez-vous** besoin de « comprendre » toute l'eau pour y prendre du plaisir ? [§] **Prenez** plaisir à ne pas tout comprendre. Le jour où **vous** comprendrez tout, **vous** serez devenu un sage – et ce sera trop tard pour la philosophie. (*Pépin* : 224-225)

Dans les premières lignes de l'exemple [01], l'auteur écrit dans un « nous inclusif » : « auteur + tout le monde ». Ensuite, on passe à un « je », quand l'auteur donne un conseil à ses lecteurs : « Mon conseil est donc simple », et s'adresse à eux en employant le pronom « vous ». Mais c'est dans le deuxième paragraphe que nous voyons une alternance entre « vous » et « nous » tout à fait significative de la relation « maître-apprenti » dans la communauté française. L'auteur conseille à ses lecteurs de commencer par la lecture de l'ouvrage *L'Être et le Néant* de Sartre :

Sartre y alterne des passages très pointus, techniques, avec d'autres extrêmement accessibles, truffés d'exemples éclairants issus de la vie quotidienne, qui peuvent avoir pour fonction d'éclairer rétrospectivement ce que **vous** n'aviez pas compris.

¹²⁸ Nous avons réservé les caractères gras pour les mises en reliefs dans les exemples d'analyse. Les italiques relèvent des auteurs eux-mêmes. Lorsqu'une partie accessoire doit être mise en relief, nous avons recouru au soulignage. Le symbole [§] apparaîtra, dans les exemples extraits des manuels, pour indiquer que, dans le texte original, il s'agissait d'un nouveau paragraphe. Le cas échéant, nous présentons une traduction vers le français, qui est de notre entière responsabilité.

Le choix du pronom « vous » à la place du « nous », dans ce passage, révèle que l’auteur est dans une position supérieure à celle des élèves : c’est l’élève qui peut « ne rien comprendre » ou « ne pas tout comprendre », et non Charles Pépin, l’auteur du manuel, qui représente d’une certaine façon les professeurs de philosophie. Ensuite, nous observons que l’auteur revient au « nous » inclusif dans les lignes suivantes de notre exemple :

De toute façon, il y a probablement mieux que de « comprendre » la pensée d’un philosophe : c’est d’entendre sa voix, entendre quelque chose de ce qu’il a à **nous** dire sans avoir la prétention démesurée de saisir du premier coup ce qu’il a souvent mis une vie à penser.

De ce passage, nous interprétons que le philosophe a quelque chose à dire tantôt à l’auteur (ou professeur de philosophie), tantôt aux lecteurs du manuel (les élèves) ; toutefois, c’est seulement les lecteurs qui peuvent « ne pas comprendre » ce que ces philosophes ont à dire. Cette vision est atténuée à la fin de l’extrait, quand l’auteur donne le conseil suivant : « **Prenez** plaisir à ne pas tout comprendre. Le jour où **vous** comprendrez tout, **vous** serez devenu un sage – et ce sera trop tard pour la philosophie ». L’auteur rappelle que personne ne comprend la totalité de ce que les philosophes disent : seulement un sage comprendrait tout. Cependant, ce qui est flagrant dans l’extrait [01] *supra*, c’est que l’auteur se place dans la position d’un maître qui comprend davantage que ses disciples.

L’usage des déictiques dans l’extrait [01] peut être contrasté avec l’exemple [02], extrait du manuel brésilien de *Chauí* :

[02] /.../ É comum **ouvirmos** os pais e amigos dizerem que quando o assunto é o namorado ou a namorada não **somos** capazes de ver as coisas como elas são, que **vemos** o que ninguém vê e não **vemos** o que todo mundo está vendo. Dizem que **somos** “muito subjetivos”. Ou, como diz o ditado, que “quem ama o feio, bonito lhe parece”. [§] Frequentemente, quando **aprovamos** uma pessoa, o que ela diz, como ela age, **dizemos** que essa pessoa “é legal”.

/.../ Il est courant que **nous** entendions les parents et les amis dire que, lorsqu’il s’agit du petit ami ou de la petite amie, **nous** ne sommes pas capables de voir les choses telles qu’elles sont, que **nous** voyons ce que personne ne voit et ne **voyons** pas ce que tout le monde voit. Ils disent que **nous** sommes « très subjectifs ». Ou, comme dit le dicton, que « rien n’est laid pour celui qui aime ». Souvent, quand **nous** approuvons une personne, ce qu’elle dit, la façon dont elle agit, **nous** disons que cette personne « est

L'auteure du manuel brésilien *Iniciação à Filosofia* emploie la plupart du temps des « nous » inclusifs dans un long extrait, qui va des pages 09 à 17 (dans le premier chapitre de l'ouvrage), lorsqu'elle donne des exemples d'attitudes quotidiennes et d'attitudes philosophiques. Le choix d'un « nous » inclusif, dans des passages comme celui transcrit *supra*, est très significatif de l'attitude de l'auteure vis-à-vis de ses lecteurs. En effet, il s'agit d'exemples qui arrivent plutôt dans la vie d'un adolescent : des remarques des parents au sujet des petits-amis, par exemple. De même, l'usage d'une expression plutôt familière comme *é legal* (« est chouette ») pour référer à un ami est plutôt employée par des jeunes. Nous voyons que, si l'auteure employait le « vous » (*você*) – comme dans *Pépin*, dans l'exemple [01] *supra* – elle se placerait dans une sphère extérieure à celle de ses lecteurs. Avec un « nous » inclusif, c'est comme si le lecteur adolescent lisait une histoire racontée par un autre adolescent. En somme, *Chauí* prend en charge son discours afin d'être plus proche de ses lecteurs – et, par conséquent, de mieux attirer leur attention sur les exemples donnés.

Par ailleurs, dans l'exemple [03] tiré d'un manuel brésilien, nous constatons une « maladresse linguistique » : les auteures énoncent que « tout le monde connaît » la fable *La cigale et la fourmi*. Pourtant, quelques lignes après, ils invitent les élèves à chercher à connaître cette fable. Autrement dit, c'est l'emploi d'une forme à l'impératif de la deuxième personne du singulier du verbe (dans « cherche à connaître ») qui trahit une contradiction par rapport à l'information précédente, à savoir, que tout le monde connaît cette fable. De ce fait, les auteurs se placent forcément dans une position de supériorité vis-à-vis de leurs lecteurs-élèves :

[03] La Fontaine viveu na França do século XVII. Escreveu várias fábulas, dentre as quais **destaca-se** *A cigarra e a formiga*, que todos conhecem. **Procure** conhecer essa fábula e **estabeleça** a relação entre ela e a nova maneira de organizar a disciplina do trabalho. Em seguida, pensando nos tempos **atuais**, **invente** outro final para a história. (Aranha & Martins : 70)

La Fontaine a vécu dans la France du XVII^e siècle. Il a écrit plusieurs fables, parmi lesquelles **on** relèvera *La Cigale et la Fourmi*, que tout le monde connaît. **Cherche** à connaître cette fable et **établis** la relation entre elle et la nouvelle manière d'organiser la discipline et le travail. Ensuite, en pensant à l'époque **actuelle**, **invente** une autre conclusion pour l'histoire.

En revenant à l'exemple [01] *supra*, nous voyons qu'il atteste de la *difficulté* de la philosophie. Si *Pépin* donne des conseils aux lecteurs, c'est pour qu'ils surmontent leurs difficultés :

En lisant *L'Être et le Néant* de Sartre et en comprenant simplement les passages les plus accessibles, **vous** rencontrez déjà Sartre et avec lui toute une vision du monde : une conception de l'homme, de sa relation aux choses et aux autres... **Plongez** dans les classiques de la philosophie comme **vous** plongez dans la mer. **Avez-vous** besoin de « comprendre » toute l'eau pour y prendre du plaisir ? [§] **Prenez** plaisir à ne pas tout comprendre. Le jour où **vous** comprendrez tout, **vous** serez devenu un sage – et ce sera trop tard pour la philosophie. [extrait de l'exemple [01] *supra*]

Les manuels brésiliens consacrent une bonne partie de leurs pages à expliciter ce qu'*est* la philosophie, et la thématique de la « difficulté » y figure aussi. La première unité de *Chauí* est intitulée *A filosofia* (La philosophie) et va des pages 06 à 67. *Cotrim & Fernandes* consacrent presque quatre-vingts pages à l'explication de ce qu'est la philosophie (pp. 10-88), dans une unité intitulée *Introdução à filosofia* (Introduction à la philosophie). Enfin, *Aranha & Martins* dédient les pages 12 à 43 à ce sujet, dans une unité intitulée *Descobrimo a Filosofia* (À la découverte de la Philosophie).

La lecture de ce sous-corpus nous montre qu'une vision assez répandue de la philosophie comme une discipline abstraite, difficile voire inutile a sa place dans la communauté brésilienne, comme nous le voyons dans l'exemple [04] :

[04] A filosofia é um ramo do conhecimento que tem **a fama** de ser bastante abstrato e de difícil compreensão para **grande parte das pessoas**. (*Cotrim & Fernandes* : 09)

La philosophie est une branche de la connaissance qui a la **réputation** d'être très abstraite et de compréhension difficile pour **la plupart des gens**.

Nous voyons dans cet exemple que l'idée selon laquelle la philosophie est « très abstraite » et de « compréhension difficile » serait déjà un fait social au Brésil, d'après les auteurs, qui utilisent les termes « réputation » et « la plupart des gens ». L'emploi du déictique « nous » est remarquable dans cet exemple-ci :

[05] Ora, muitos fazem uma outra pergunta: “Afinal, para que filosofia?” É uma pergunta interessante. Não **vemos** nem **ouvimos** ninguém perguntar, por exemplo, “Para que matemática ou física?” /.../ Mas todo mundo acha natural perguntar: “Para que filosofia?” /.../ Essa pergunta, “Para que filosofia?”, tem a sua razão de ser. Em **nossa** cultura e em **nossa** sociedade, **costumamos** considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática muito visível e de utilidade imediata. /.../ (*Chaii*: 20)

Or, nombreux sont ceux qui posent une autre question : « Finalement, à quoi sert la philosophie ? » C’est une question intéressante. **Nous** ne voyons ni **entendons** personne demander par exemple, « À quoi sert les mathématiques ou la physique ? » /.../ Mais tout le monde trouve naturel de demander : « À quoi sert la philosophie ? » /.../ Cette question, « À quoi sert la philosophie ? », a sa raison d’être. Dans **notre** culture et dans **notre** société, **nous** avons l’habitude de considérer que quelque chose a le droit d’exister seulement si elle a une finalité pratique très visible et d’utilité immédiate /.../

Dans l’exemple [05] *supra*, c’est avec un passage en discours direct que l’auteure « simule » la question que de « nombreuses » personnes se posent au sujet de la philosophie au Brésil, à savoir, celle de son utilité immédiate. Or, si les membres d’une communauté ethnolinguistique se demandent quelle est l’utilité d’une telle discipline, on suppose qu’il y circule une *représentation* de cette discipline comme étant inutile¹²⁹. Cette hypothèse est confirmée par le discours des manuels brésiliens, puisque *Chaii*, dans les exemples [05] *supra*, se positionne *contre* cette représentation. Ainsi *Chaii*, dans [05], se demande pourquoi nous n’entendons « personne demander, par exemple, “Pourquoi les mathématiques ou la physique ?” » et conclut, en employant un « nous » inclusif : « dans **notre** culture et dans **notre** société » – à savoir la culture et la société brésilienne à laquelle l’auteure appartient – « **nous** avons l’habitude de considérer que quelque chose a le droit d’exister seulement si cela a une finalité pratique très visible et d’utilité immédiate /.../ ».

En ce qui concerne cette image de la philosophie comme difficile, nous observons que les auteurs des manuels se positionnent *contre* une telle représentation sociale négative. Dans l’exemple [01] *supra*, *Pépin* rassure les lecteurs en disant qu’il faut accepter de « ne pas tout

¹²⁹ Nous verrons par la suite (partie 3.2 *infra*) que les auteurs des manuels brésiliens ont l’habitude d’argumenter *avec* un discours autre du sens commun ou des lecteurs-élèves.

comprender ». Les manuels brésiliens font la même chose, et c'est l'emploi des déictiques qui nous montre cette préoccupation des auteurs :

[06] /.../ mas tenha paciência. Tanto em filosofia como na vida em geral, é importante não ser precipitado nem preconceituoso, como recomendou o próprio Descartes, principalmente quando se trata de aprender. E é isso o que você está fazendo agora: aprendendo a aprender, aprendendo a filosofar. Assim, considere, primeiramente, que você ainda tem pouca “experiência” filosófica e conhecimento reduzidos nessa área. Além disso, você é jovem, e a filosofia é algo para toda a vida. Muitos temas ou explicações oferecidos por determinado pensador fazem mais sentido em certas etapas de nossa existência do que em outras. Portanto, vá com calma: se algumas pistas fornecidas por ele não parecem agora ser úteis ou significativas para você, deixe-as **guardadinhas** em um canto de sua memória até surgir o momento adequado de resgatá-las. **Você** não vai se arrepender disso. (Cotrim & Fernandes : 46)

/.../ mais sois patient. Dans la philosophie comme dans la vie en général, il est important de ne pas se précipiter ni d'avoir des préjugés, comme l'a recommandé Descartes lui-même, surtout lorsqu'il s'agit d'apprendre. Et c'est cela que tu es en train de faire maintenant : apprendre à apprendre, apprendre à philosopher. Ainsi, considère premièrement que tu as encore peu d'« expérience » philosophique et des connaissances réduites dans ce domaine. En outre, tu es jeune, et la philosophie est quelque chose pour toute la vie. Beaucoup de thèmes ou d'explications données par un penseur font plus de sens dans certaines étapes de notre existence que dans d'autres. Par conséquent, vas-y doucement : si quelques pistes fournies par lui ne semblent plus être utiles maintenant ni significatives pour toi, **garde-les** bien dans un coin de ta mémoire jusqu'à ce que surgisse le moment adéquat pour les reprendre. **Tu** ne vas pas le regretter.

Par l'emploi du déictique « tu », les auteurs, dans l'exemple [06] *supra*, s'adressent au lecteur pour lui dire qu'il est normal, dans un premier temps, de ne pas comprendre ce qu'un philosophe veut dire. Par ailleurs, les auteurs recourent à l'affect pour persuader¹³⁰ leurs lecteurs.

¹³⁰ « [...] *convaincre* c'est “amener quelqu'un, par raisonnement ou par preuves, à reconnaître la vérité ou l'exactitude d'un fait ou sa nécessité”. Dans “convaincre” il y a “vaincre”. Un argument quasi logique ne s'adresse qu'à la raison [...] *Persuader* c'est “amener quelqu'un à croire, à faire, à vouloir quelque chose”. C'est une intervention qui a pour effet de mobiliser le destinataire et de déclencher en lui une activité qui va entraîner son adhésion totale » (Grize, 1996 : 8-9).

Ceux-là emploient le suffixe *-inha* dans *guardadinhas* (« bien gardées »), qui, en portugais, connote l'intimité avec l'interlocuteur.

Dans le manuel parascolaire de *Pépin* encore, nous pouvons dégager des représentations que l'on se fait de la philosophie. Voici l'exemple [07] :

[07] FAQ : « C'est quoi être philosophe ? Ne pas s'énerver ? » **Non, bien sûr que non !** Certes, cela en arrangerait beaucoup que la philosophie ne soit que cela : une méthode pour rester zen, une attitude de détachement, d'indifférence hautaine ou de résignation. Ce serait bien pratique, en effet, que le philosophe ne soit qu'un « sage », barbu et exilé, ayant renoncé à changer la société, ayant éteint en lui le désir d'un monde meilleur et capable désormais de « prendre les choses avec philosophie ». On pourrait d'ailleurs interroger le fait que le sens commun se représente ainsi la philosophie comme une sagesse, une forme de distance avec l'agitation du quotidien. [§] **N'y a-t-il pas là une volonté à peine cachée de désamorcer – ou de ne pas vouloir voir – la force révolutionnaire de la philosophie ? N'y a-t-il pas là un déni de ce qui fait souvent qu'un homme commence à philosopher : un refus du monde tel qu'il est, une insatisfaction à l'égard d'une forme de vie inauthentique, une volonté, justement, de se confronter à ce qui est problématique, « énervant », troublant, exaspérant, inacceptable, scandaleux ?** Je sais très bien ce que **vous vous** dites, à ce stade de ma réponse : qu'une rayure sur **votre** scooter, un retard d'un quart d'heure à l'ouverture d'une boutique... **cela n'est pas très grave, ne justifie pas que l'on « entre » en philosophie !** Mais rien n'est moins sûr : c'est justement votre distinction implicite entre les broutilles du quotidien et les grands problèmes métaphysiques qui fait problème. Car les plus grandes questions se cachent aussi dans les broutilles du quotidien. Ce retard d'un quart d'heure, par exemple, peut révéler la trahison d'une parole donnée, l'incapacité à tenir un engagement, voire attester rétroactivement du mensonge prononcé la veille par le responsable de la boutique. Il n'y a là rien d'anecdotique : s'il n'est pas possible d'accorder du crédit à la parole de l'autre, c'est la société dans son ensemble, c'est la vie ensemble qui deviennent impossibles. Alors, oui, il y a de quoi s'énerver. **Parce qu'il y a des choses à changer. Parce que** le monde n'est pas un Destin qu'il n'y aurait qu'à accepter en stoïcien. **Parce que** c'est parfois de s'énerver, de ne pas accepter, bref de ne pas être « un sage », qui rend possible les plus belles révolutions. **Parce qu'il y a au fond de toute insatisfaction la chaleur d'une promesse.** C'est vrai, souvent, « les petites emmerdes nous évitent de penser ». Mais nous pouvons les vivre autrement, les aimer autrement : utiliser l'énergie de notre énervement comme moteur pour penser. (*Pépin* : 118-119)

De cet extrait, nous pouvons relever d'autres marques du positionnement de la personne que les seuls déictiques. Pour Benveniste (1970), « [d]ès lors que l'énonciateur se sert de la langue pour

influencer en quelque manière le comportement de l’allocutaire, il dispose à cette fin d’un appareil de fonctions » (p. 15). L’une de ces formes citées par Benveniste est l’ « interrogation », qui est une énonciation « construite pour susciter une “réponse” » (*ibid.* : 15). Pépin, dans l’extrait *supra*, répond à la question de l’élève avec une série de questions :

N’y a-t-il pas là une volonté à peine cachée de désamorcer – ou de ne pas vouloir voir – la force révolutionnaire de la philosophie ? N’y a-t-il pas là un déni de ce qui fait souvent qu’un homme commence à philosopher : un refus du monde tel qu’il est, une insatisfaction à l’égard d’une forme de vie inauthentique, une volonté, justement, de se confronter à ce qui est problématique, « énervant », troublant, exaspérant, inacceptable, scandaleux ?

Ces questions visent à susciter une réponse de la part du lecteur. L’auteur prend en charge ce discours afin de provoquer la réflexion chez les lecteurs ; ce qui dynamise l’extrait, en exigeant une posture active de la part du lecteur. Ensuite, nous constatons dans ce même extrait la présence des marques de l’ « intimation », qui, d’après Benveniste (1970 : 15), correspondent aux « ordres, appels conçus dans des catégories comme l’impératif, le vocatif, impliquant un rapport vivant et immédiat de l’énonciateur à l’autre dans une référence nécessaire au temps de l’énonciation ». C’est le cas des passages « Non, bien sûr que non ! » et « cela n’est pas très grave, ne justifie pas que l’on “entre” en philosophie ! ». Ces énoncés attestent du « rapport vivant » de Pépin avec ses lecteurs. Par ailleurs, le second énoncé est entouré par le pronom personnel « vous », qui lui aussi exprime ce jeu entre locuteur et allocutaire.

Pépin veut que ses lecteurs réfléchissent à la « force révolutionnaire de la philosophie », d’où la forte présence de l’argumentation dans cet exemple. À la fin de l’extrait, nous avons une série d’énoncés qui commencent par un « parce que », suivis des raisons qui justifient l’existence de la philosophie : des raisons plutôt liées à « l’énervement » qu’au « calme » ou à la « sagesse ». Il s’agit, d’ailleurs, de la même sorte d’arguments que ceux avancés par Aranha et Martins dans l’exemple [08 *infra*], lorsque ces auteures nous disent que « la philosophie est nécessaire » et le philosophe quelqu’un de « gêné par l’immobilité des choses déjà faites et très souvent dépassées ».

* * *

Les exemples présentés jusqu’ici nous ont permis de dégager une image commune de la philosophie dans les deux communautés analysées, à savoir : la philosophie comme une discipline abstraite et difficile, voire inutile. Cette image de la philosophie est présente dans l’intégralité du

corpus brésilien, tandis que dans le corpus français elle est constatée seulement chez *Pépin* (d'ailleurs, le manuel du corpus français où la PCE+ est plus marquée). Il nous semble que ces discours présentent une « visée argumentative » ; pour Amossy (2014 [2012] : 44), la « dimension argumentative » est différente de la « visée argumentative » : « la simple transmission d'un point de vue sur les choses, qui n'entend pas expressément modifier les positions de l'allocataire, ne se confond pas avec une entreprise de persuasion soutenue par une intention consciente et offrant des stratégies programmées à cet effet ». Ainsi, c'est l'argumentation, dans les exemples exposés jusqu'ici – liée aux marques de PCE+ – qui rend évidente cette représentation de la philosophie dans les deux communautés ethnolinguistiques analysées.

3.1.1.2 Marques de l'autonymie

Il arrive que les guillemets et d'autres signes typographiques marquent « des paroles que l'auteur ne *veut pas* prendre à son compte » (Rey-Debove, 1997 [1978] : 48) [C'est nous qui soulignons]. Et c'est en suivant cette piste que nous pouvons avoir accès à des représentations que l'on se fait de la philosophie dans les manuels ; si les signes typographiques marquent « des paroles que l'auteur ne veut pas prendre en compte », ils mettent en évidence que l'auteur se positionne contre une représentation sociale (à propos de la philosophie) qui circule dans sa communauté ethnolinguistique.

Tout d'abord, c'est l'autonymie à proprement parler qui nous permet de formuler des hypothèses sur les représentations de la philosophie comme étant une discipline abstraite, difficile, voire inutile. Rappelons que, pour Authier-Revuz (2001 : 196), « le mécanisme sémiotique de l'autonymie – on peut aussi parler de faire “mention” vs “usage” d'un signe – correspond à un fonctionnement complexe des signes renvoyant réflexivement à eux-mêmes ». Dans l'exemple [08], c'est par les guillemets – qui signalent l'autonymie – que les auteures Aranha et Martins se positionnent contre la représentation de la philosophie comme inutile. Elles emploient les mots « utilité » et « inutilité » entre guillemets justement par souci de mise à distance : pour elles, il n'y a aucun sens à traiter la philosophie en termes d'utilité ou d'inutilité :

[08] Afinal, qual é a “**utilidade**” da filosofia? Vivemos num mundo que valoriza as aplicações imediatistas do conhecimento. O senso comum aplaude a

Enfin, quelle est l' « **utilité** » de la philosophie ? Nous vivons dans un monde qui valorise les applications immédiates de la connaissance. Le sens

pesquisa científica que visa à cura do câncer ou da aids; a matemática no ensino médio seria importante por “cair” no vestibular; a formação técnica do advogado, do engenheiro, do fisioterapeuta prepara para o exercício dessas profissões. Diante disso, não é raro que alguém indague: Para que estudar filosofia se não vou precisar dela na minha vida profissional? De acordo com essa linha de pensamento, a filosofia seria realmente “**inútil**”, já que não serve para qualquer alteração imediata de ordem prática. No entanto, a filosofia é necessária. Por meio daquele “**olhar diferente**”, ela busca outra dimensão da realidade além das necessidades imediatas nas quais o indivíduo encontra-se mergulhado: ao tornar-se capaz de superar a situação dada e repensar o pensamento e as ações que ele desencadeia, o indivíduo abre-se para a mudança. Tal como o artista, a que nos referimos na abertura do capítulo, ao filósofo incomoda o imobilismo das coisas feitas e muitas vezes ultrapassadas. Por isso mesmo, a filosofia pode ser “**perigosa**”, por exemplo, quando desestabiliza o status quo ao se confrontar com o poder. (*Aranha & Martins* : 16-17)

commun applaudit la recherche scientifique qui vise à la guérison du cancer ou du sida ; les [sujets de] mathématiques dans le lycée seraient importants parce qu’ils « tombent » au baccalauréat ; la formation technique d’avocat, d’ingénieur, de kinésithérapeute prépare pour l’exercice de ces professions. Devant cela, il n’est pas rare que quelqu’un demande : Pourquoi étudier la philosophie si je ne vais pas en avoir besoin dans ma vie professionnelle ? Suivant cette ligne de pensée, la philosophie serait réellement « **inutile** », puisqu’elle ne sert pas à une transformation immédiate d’ordre pratique. Cependant, la philosophie est nécessaire. Par le moyen de ce « **regard différent** », elle cherche une autre dimension de la réalité au-delà des nécessités immédiates dans lesquelles l’individu se trouve plongé : en se rendant capable de surmonter la situation donnée et de repenser la pensée et les actions qu’elle entraîne, l’individu s’ouvre au changement. Tel l’artiste, auquel nous avons fait référence dans le début du [de ce] chapitre, le philosophe est gêné par l’immobilité des choses déjà faites et très souvent dépassées. C’est pour cela même que la philosophie peut être « **dangereuse** », par exemple, lorsqu’elle déstabilise le statu quo en se confrontant avec le pouvoir.

Cet extrait est « divisé » en deux parties. La frontière est marquée par l’adverbe « cependant ». Dans la première partie de l’énoncé, on parle de ce que le sens commun entend par « philosophie ». Les auteures ne prennent pas en charge les signes « utilité » et « inutile », mis entre guillemets pour signaler une mise à distance de leur part. Cette non-prise en charge est renforcée par l’expression « cette ligne de pensée » (qui ne correspond pas à la « ligne de pensée » des auteures). Ensuite, la seconde partie de l’énoncé – qui commence justement par un « cependant » – correspond à la vision des auteures. Toutefois, la locution *olhar diferente* (« regard différent ») est précédée d’une contraction de la préposition *de* avec le pronom démonstratif *aquele* (« celui-là »)¹³¹, que nous avons traduit par « de ce » dans ce contexte. Ainsi, la locution est mise entre guillemets puisqu’il s’agit encore du point de vue des personnes qui ne savent pas exactement ce qu’est la philosophie, qui la considèrent avec étrangeté. Finalement, le terme « dangereuse » est mis entre guillemets par souci de nuance, car il s’agit, bien entendu, d’un danger subjectif. On observe donc que la représentation de la philosophie comme inutile est une représentation *extérieure* à la communauté des auteurs de manuels de cette discipline au Brésil. Dans l’exemple [09], le mot *úteis* (« utiles ») est employé en mention, car il s’agit d’un autonome :

[09] Todo mundo também imagina ver a utilidade das artes, tanto por causa da compra e venda das obras de arte quanto porque nossa cultura vê os artistas como gênios que merecem ser valorizados (ao mesmo tempo que, paradoxalmente, nossa sociedade é capaz de rejeitá-los se suas obras forem verdadeiramente revolucionárias e inovadoras, pois, nesses casos, eles não são “úteis” para o poder estabelecido). (*Chauí* : 20)

Tout le monde croit aussi à l’utilité des arts, non seulement à cause de l’achat et de la vente des œuvres d’art, mais aussi parce que notre culture voit les artistes comme des génies qui méritent d’être valorisés (mais, paradoxalement, notre société est également capable de les rejeter si leurs œuvres sont véritablement révolutionnaires et innovantes, car, dans ces cas-là, elles ne sont pas « utiles » pour le pouvoir établi).

Une fois de plus, les guillemets signalent la mise à distance de l’auteure par rapport au terme employé, puisqu’elle ne considère pas qu’on puisse parler d’art – ou de philosophie – en termes d’utilité. De plus, étant donné que l’auteure présente un point de vue politique – quand elle dit que

¹³¹ En portugais, le pronom démonstratif *este* est traduit par « celui-ci », tandis que les pronoms *esse* et *aquele* sont traduits, tous les deux, par « celui-là » (cf. Almeida, 2000 : 20). Encore selon Almeida (2000 : 20), « les formes adjectivales dérivées de *esse* ou *aquele* sont [...] soumises à [...] [une] règle de détermination par une relative restrictive ou un complément du nom : “Je paradais toutes les nuits au comptoir, dans la lumière rouge et la poussière de ce lieu de délices (...). *Ch.*, 109”. “Pavoneava-me todas as noites diante do bufete, sob a luz encarnada e a poeira daquele lugar de delícias (...). *Q.*, 157” ».

les œuvres véritablement révolutionnaires sont rejetées par le pouvoir établi – le signe « utiles » est mis à distance de manière ironique. Selon le point de vue du pouvoir établi, il n’y a que les œuvres qui ne le mettent pas en cause qui seraient utiles. Nous voyons que l’auteure prend en charge son point de vue par l’emploi d’un terme en mention et non en usage, eu égard à cette ironie.

D’autres exemples encore signalent une mise à distance par les auteurs des manuels brésiliens à l’égard de cette représentation de la philosophie comme inutile. C’est le cas de l’exemple suivant, quand l’auteure précise le sens du mot « servir » (lorsqu’on dit que la philosophie ne « sert » à rien). Encore une fois, le signe – ici, « servir » – est employé en mention. Il s’agit d’un autonome, car on parle du signe (en spécifiant le sens de « servir » pour ceux qui disent que la philosophie ne sert à rien) et non de la chose. La PCE est maximale, car l’auteure assume son PDV, en affirmant que l’utilité (le « servir »), pour les « détracteurs » de la philosophie, est liée à des valeurs comme la technique et l’argent :

[10] Dizem, então, que, de fato, a filosofia não serve para nada, se “**servir**” for entendido como a possibilidade de fazer usos técnicos dos produtos filosóficos ou dar-lhes utilidade econômica, obtendo lucros com eles. (Chauí : 21)

On dit alors, qu’en effet, la philosophie ne sert à rien, si « **servir** » est entendu comme la possibilité de faire des usages techniques des produits philosophiques, ou de leur donner une utilité économique, en en faisant du profit.

Dans [10], en somme, ce sont les guillemets, marqueurs de l’autonymie, qui signalent une mise à distance des termes que les auteurs ne prennent pas en charge. L’extrait en question a déjà été analysé en termes de positionnement de la personne (*supra*) ; maintenant, nous l’analyserons en termes d’autonymie :

[11] FAQ : « C’est quoi être philosophe ? Ne pas s’énerver ? » Non, bien sûr que non ! Certes, cela en arrangerait beaucoup que la philosophie ne soit que cela : une méthode pour rester zen, une attitude de détachement, d’indifférence hautaine ou de résignation. Ce serait bien pratique, en effet, que le philosophe ne soit qu’un « **sage** », barbu et exilé, ayant renoncé à changer la société, ayant éteint en lui le désir d’un monde meilleur et capable désormais de « **prendre les choses avec philosophie** ». On pourrait d’ailleurs interroger le fait que le sens commun se représente ainsi la philosophie comme une sagesse, une forme de distance avec l’agitation du quotidien. [§] N’y a-t-il pas là une volonté à peine cachée de désamorcer – ou de ne pas vouloir

voir – la force révolutionnaire de la philosophie ? N’y a-t-il pas là un déni de ce qui fait souvent qu’un homme commence à philosopher : un refus du monde tel qu’il est, une insatisfaction à l’égard d’une forme de vie inauthentique, une volonté, justement, de se confronter à ce qui est problématique, « **énervant** », troublant, exaspérant, inacceptable, scandaleux ? (*Pépin* : 118)

Cet extrait commence avec un DD où l’auteur rapporte une question supposée être posée par un élève. L’auteur du manuel n’assume pas le terme « sage ». C’est le sens commun, selon lui, qui considère le philosophe comme un ermite, lequel ne vivrait point dans le monde réel. Justement, l’auteur semble soutenir l’idée contraire : pour lui, on commence à philosopher parce qu’on est énervé contre le monde (une posture active et non passive). Dans « prendre les choses avec philosophie », l’auteur prend de la distance vis-à-vis de cet énoncé, qui est une sorte de discours direct de ceux qui voient la philosophie comme apaisante, relevant du calme et de la sagesse. Pour lui, la philosophie est une manière de se confronter à l’ « énervant », et ici, le terme se trouve entre guillemets parce que, toute comme « dangereuse » dans l’exemple [08] *supra*, il s’agit probablement d’un énervement « spirituel », c’est-à-dire du domaine des idées (et pas d’un énervement physique). En employant les termes en mention, l’auteur peut parler des signes eux-mêmes et de la vision qu’il suppose être celle généralement partagée par les gens à propos de ces signes. De cette façon, il prend de la distance par rapport à l’opinion du sens commun pour pouvoir assumer son propre PDV, ce qui caractérise une PCE+.

Si en France le philosophe est tenu, d’après le sens commun, pour un sage ermite, au Brésil, d’après l’exemple [12], le mot « philosophe » désignerait quelqu’un de distrait :

[12] /.../ costuma-se chamar de “**filósofo**”
alguém sempre distraído, com a cabeça
no mundo da lua, pensando e dizendo
coisas que ninguém entende e que são
completamente inúteis. (*Chauí* : 20).

/.../ on a l’habitude d’appeler
« **philosophe** » quelqu’un de toujours
distract, avec la tête dans les nuages,
pensant et disant des choses que personne
ne comprend et qui sont complètement
inutiles.

Le mot « philosophe » a été mis entre guillemets parce qu’on parle, dans l’extrait *supra*, du mot et non de la chose ; *filósofo* fonctionne comme un autonome. L’auteure peut ainsi prendre de la distance par rapport à ce terme et le définir selon ce qu’elle suppose savoir des représentations sociales de ce mot dans la communauté brésilienne. L’énoncé [13] est très proche de celui d’*Aranha & Martins* :

[13] Retomando o texto de abertura do capítulo: será que a opinião do camponês destoa do que muita gente pensa a respeito do filósofo, quando diz ser ele **“uma pessoa que não liga para nada”**? Essa ideia não estaria ligada a outra: a de achar que a filosofia não serve para nada? (Aranha & Martins : 16)

Pour reprendre le texte d'introduction du chapitre : est-ce que l'opinion du paysan se distingue nettement de celle de beaucoup de gens au sujet du philosophe, quand ils disent qu'il est « **une personne qui ne se préoccupe de rien** » ? Cette idée ne serait-elle pas liée à une autre : celle de penser que la philosophie ne sert à rien ?

Mais ici, c'est la définition qui est mise entre guillemets : une définition qui ne relève pas des auteurs du manuel en question. En recourant à l'autonymie, on peut supposer l'existence, dans la communauté brésilienne, d'une représentation du philosophe comme quelqu'un de distrait. Une telle représentation découle de cette vision, que nous avons vue dans cette partie, de la philosophie comme abstraite et inutile.

3.1.2 La nécessité de convaincre les élèves de l'intérêt de la philosophie

Dans cette partie, il ne s'agit pas de présenter une hypothèse à propos d'une représentation sociale, mais de montrer comment les auteurs des manuels se positionnent à l'égard de la représentation sociale exposée *supra*. Si la philosophie est vue comme abstraite et difficile, comment persuader les élèves du contraire ? Si les membres d'une communauté ethnolinguistique considèrent que la philosophie est inutile, comment persuader les élèves de son utilité ? Ce besoin de convaincre les lycéens de l'intérêt de la philosophie peut être observée par a) les marques du positionnement de la personne et b) les marques de la modalité en général.

3.1.2.1 Marques du positionnement de la personne

C'est au Brésil que la représentation de la philosophie comme une discipline abstraite, difficile et inutile est la plus marquée, selon les discours des manuels brésiliens eux-mêmes. La philosophie ayant été supprimée des curricula scolaires pendant la dictature militaire puis n'y ayant été réinsérée qu'en 2008, il est naturel que les manuels brésiliens s'attardent davantage sur l'explication de ce que c'est, finalement, cette matière scolaire « nouvelle ». Nous avons observé, par l'usage des déictiques, que les auteurs prennent en charge leurs discours afin de démontrer que la philosophie n'est pas abstraite et difficile, encore moins inutile. C'est surtout dans *Cotrim &*

Fernandes et, dans une moindre mesure, dans *Aranha & Martins*, que nous avons constaté une volonté de « défendre » la philosophie d'éventuelles accusations.

Tout d'abord, les auteurs montrent que la philosophie est facile – contrairement à ce que l'on pense – et se trouve à la portée de tous. L'exemple [14] est témoin de cette vision des choses. En outre, les auteurs prennent en charge l'idée que la philosophie est « très utile » :

[14] De fato, nos últimos cem anos os textos filosóficos tornaram-se tão técnicos complexos que, muitas vezes, apenas especialistas conseguem entendê-los. Mas nem sempre foi assim, nem precisa sê-lo. **Veremos**, nesta unidade, que a filosofia não é nenhum bicho de sete cabeças e que filosofar é algo não apenas muito útil, mas também muito prazeroso. /.../ (*Cotrim & Fernandes* : 09)

En effet, depuis un siècle, les textes philosophiques sont devenus si techniques et complexes que, souvent, il n'y a que les spécialistes qui arrivent à les comprendre. Mais cela n'a pas toujours été ainsi, ni n'a besoin de l'être. **Nous** verrons, dans ce chapitre, que la philosophie, ce n'est pas la mer à boire, et que philosopher est quelque chose de non seulement très utile, mais aussi de très agréable. /.../

Or, selon les auteurs des manuels brésiliens, la philosophie n'est pas difficile parce qu'elle fait partie de notre vie – tout le monde aurait, quelque part, une « philosophie de vie » :

[15] Talvez **você** tenha percebido que existe outra ideia permeando a explicação dada por Sponville no início do capítulo: a de que é possível a qualquer pessoa propor questões filosóficas. De fato, na medida em que **somos** seres racionais e sensíveis, sempre **damos** sentido às coisas. A esse “filosofar” espontâneo de todos **nós**, **chamamos** de *filosofia de vida*. /.../ [§] Então as questões filosóficas fazem parte do **nosso** cotidiano? Fazem sim. /.../ (*Aranha & Martins* : 16)

Peut-être **tu** t'es aperçu qu'il existe une autre idée traversant l'explication donnée par Sponville au début du chapitre : il est possible à tout le monde de proposer des questions philosophiques. En effet, dans la mesure où **nous** sommes des êtres rationnels et sensibles, **nous** donnons toujours du sens aux choses. Ce « philosopher » spontané chez **nous** tous, **nous** l'appelons *philosophie de vie*. /.../ [§] Alors les questions philosophiques font-elles partie de **notre** quotidien ? Oui, elles le font. /.../

En [15], le « tu » au début de l'énoncé est un marqueur de la PCE+. Les auteures rappellent que la philosophie est présente dans la vie de tous, mais ils se servent de « nous » génériques lors du développement de l'argumentation, ce qui compromet le maintien de cette prise en charge maximale (nous verrons les caractéristiques de la PCE- dans le chapitre 4 *infra*). Mais ici, cette généricité semble être liée au fait que les auteures veulent représenter la philosophie, telle qu'elle est donnée dans la vie de « tout le monde », comme quelque chose d'universel. Dans [16], le « nous » est exclusif, parce qu'il représente les auteurs eux-mêmes, qui s'adressent au lecteur avec le déictique *você* (« tu ») afin de comparer les expériences de Descartes à d'éventuelles expériences vécues par les élèves eux-mêmes. La PCE est maximale :

[16] Isso quer dizer que ele [Descartes] já tinha experimentado diversos estranhamentos em sua vida com relação ao que pensava conhecer e decidiu viver esse processo de estranhar e duvidar novamente – agora de maneira voluntária e planejada, aplicando-o a todas as suas antigas opiniões. **Você** também pode fazê-lo, e é isso que **queremos** mostrar. **Observe** o caminho seguido por Descartes e **procure** pensar, sentir e vivenciar com ele cada passo de suas meditações (*Cotrim & Fernandes* : 40)

Cela veut dire qu'il [Descartes] avait déjà expérimenté plusieurs étonnements dans sa vie par rapport à ce qu'il croyait connaître, et il a décidé de vivre à nouveau ce processus d'étonnement et de doute – mais maintenant de manière volontaire et planifiée, en l'appliquant à toutes ses anciennes opinions. **Toi** aussi, **tu** peux le faire, et c'est cela que **nous** voulons montrer. **Observe** le chemin suivi par Descartes et **cherche** à penser, à sentir et à vivre avec lui chaque pas de ses méditations.

La philosophie ne serait donc pas si difficile. Mais, enfin, qu'est-ce que la philosophie ? Dans les manuels brésiliens, on dédie un long passage à la définir. Tout d'abord, en philosophie, les réponses ne seraient pas définitives :

[17] */.../ em filosofia não existem respostas definitivas, no sentido de convencer a todos e “acabar com a discussão” (embora seja isso o que pretende e acredita ter alcançado a maioria daqueles que se lançam na tarefa filosófica). Os temas filosóficos*

/.../ en philosophie il n'y a pas des réponses qui convainquent tout le monde et « mettent fin » à la discussion (bien que ce soit cela que la majorité de ceux qui se lancent dans la tâche philosophique ambitionne et pense avoir atteint). Les thèmes

são os temas fundamentais da existência humana, mas as pessoas têm experiências distintas, suas vidas mudam e as sociedades também. Por isso, **costuma-se** dizer que a filosofia é uma *contínua conversação*. (Cotrim & Fernandes : 13)

philosophiques sont les thèmes fondamentaux de l'existence humaine, mais les gens en ont des expériences distinctes, leurs vies changent et les sociétés de même. C'est pourquoi **on** a l'habitude de dire que la philosophie est une *conversation continue*.

Dans les manuels brésiliens, on demandera aux étudiants de connaître les étapes de l'expérience philosophique. En se servant d'une forme à l'impératif¹³², équivalente au déictique « tu » (puisqu'elle contient, dans sa morphologie verbale, une marque de deuxième personne), les auteurs imposent leur vision aux lecteurs, qui doivent s'habituer au procédé de l'expérience philosophique :

[18] Isso **nos** ajudará a percorrer os distintos passos de uma *experiência filosófica*. (E **vá** se acostumando com esse procedimento, pois o filosofar começa, de modo geral, com uma *análise*). (Cotrim & Fernandes : 11)

Cela **nous** aidera à parcourir les différentes étapes¹³³ d'une *expérience philosophique*. (Et **habitue-toi** à ce procédé, car le philosophe commence, de façon générale, avec une *analyse*).

Ce n'est pas par hasard que l'on cite Descartes dans cette partie sur ce qu'est la philosophie. Car, pour philosopher, il faut développer une *méthode*. L'un des outils nécessaires pour le développement d'une méthode sera le langage :

[19] Daí a importância, como **salientamos** no capítulo anterior, de saber perguntar e escutar e de desenvolver maiores habilidades de compreensão e expressão linguística e comunicacional. Tudo isso se pode aprender. **Lembre-se** de que, como **se**

D'où l'importance, comme **nous** l'avons souligné dans le chapitre précédent, de savoir poser des questions et de savoir écouter, mais aussi de développer des aptitudes plus grandes de compréhension et d'expression linguistique et

¹³² *Vá* est la forme impérative du verbe *ir* (« aller ») conjugué à la troisième personne du singulier (car le pronom *você*, bien qu'en étant un déictique de la deuxième personne, est conjugué sur le modèle de la troisième personne du singulier).

¹³³ Dans l'énoncé en portugais, nous avons mot à mot « parcourir les différents pas ». Or, on ne parcourt pas un pas, mais un chemin, par exemple. Nous avons donc préféré le terme « étapes » dans notre traduction.

diz muito **hoje em dia**, “mais importante que saber, é manter a capacidade de aprender”. É preciso não fossilizar o conhecimento. E a filosofia pode **ajudá-lo**¹³⁴ muito nisso. (Cotrim & Fernandes : 52)

communicationnelle. Tout cela peut s'apprendre. **Rappelle-toi** que, comme **on** dit souvent **aujourd'hui**, « plus important que de savoir, c'est de préserver la capacité d'apprendre ». Il faut ne pas fossiliser la connaissance. Et la philosophie peut t'y aider beaucoup.

Un autre aspect important pour la philosophie, selon les représentations des auteurs de manuels brésiliens, c'est de savoir articuler les connaissances étudiées avec d'autres domaines du savoir (avec l'histoire, dans l'exemple [20], et les sciences, dans l'exemple [21]), en fournissant des réponses claires et cohérentes dans les exercices proposés, d'après ce que nous voyons dans l'exemple [22] :

[20] Isso quer dizer que, quando **filosofamos**, **devemos** também considerar **nosso** objeto de estudo (neste caso, a felicidade^[135]) no tempo e no espaço, isto é, na história. (Cotrim & Fernandes : 26)

Cela veut dire que, lorsque **nous** philosophons, **nous** devons considérer aussi **notre** objet d'étude (dans ce cas, le bonheur) dans le temps et dans l'espace, c'est-à-dire dans l'histoire.

[21] Além da história, para realizar uma boa investigação filosófica não **podemos** deixar de considerar o que as diversas ciências estão dizendo a respeito de **nosso** objeto de estudo e reflexão, seja ele qual for. (Cotrim & Fernandes : 27)

Outre l'histoire, pour réaliser une bonne investigation philosophique, **nous** ne pouvons pas négliger ce que les sciences diverses disent au sujet de **notre** objet d'étude et de réflexion, quel qu'il soit.

¹³⁴ La forme *ajudá-lo* (« l'aider ») est à l'origine la contraction de *ajudar ele* (« aider + il »). Néanmoins, elle est employée de nos jours, au Brésil, pour se référer aussi à *você* qui, nous avons vu, est un déictique de la deuxième personne conjugué sur le modèle de la troisième personne. Cela pose évidemment une ambiguïté dans certains énoncés, où il devient peu clair s'il s'agit d'une référence à la deuxième ou à la troisième personne. Il n'empêche que le manuel de Cotrim & Fernandes se serve parfois de cette forme. Il est vrai cependant que le contexte des énoncés lève souvent les ambiguïtés éventuelles.

¹³⁵ Il s'agit de la notion travaillée dans le chapitre en question.

[22] **Falta-nos**, porém, um *terceiro passo* para que haja uma experiência filosófica completa. /.../ Trata-se agora, portanto, de buscar uma resposta *clara, coerente e elucidativa* a essa questão e que tenha *caráter universal*, isto é, que se aplique a todos os casos ou pessoas. Essas são características importantes de uma *resposta filosófica*. (Cotrim & Fernandes : 12)

Il **nous** manque, cependant, un *troisième pas* pour qu'il y ait une expérience philosophique complète. /.../ Il s'agit maintenant, par conséquent, de chercher une réponse *claire, cohérente et éclairante* à cette question, qui ait un *caractère universel*, c'est-à-dire, qui s'applique à toutes les personnes. Ce sont là des caractéristiques importantes d'une *réponse philosophique*.

Tous les exemples *supra*, de [20] à [22], sont caractérisés par l'emploi d'un « nous » inclusif. Les auteurs s'incluent dans le discours, lorsqu'ils montrent que le processus du philosopher concerne « tout le monde ». Ensuite, dans les exemples *infra*, les auteurs passent au « tu » au moment d'avertir les lecteurs, dans une sorte de récapitulatif, de l'importance de l'argumentation pour la philosophie :

[23] **Você** deve ter percebido, entre outras coisas, como é importante aprender a suspender o juízo e a pesquisar mais profundamente um assunto antes de emitir uma opinião sobre ele. (Cotrim & Fernandes : 45)

Tu as dû t'apercevoir, entre autres choses, combien il est important d'apprendre à suspendre le jugement et à faire des recherches plus profondément sur un sujet avant d'émettre une opinion sur lui.

[24] O conhecimento e a erudição ajudam, mas não garantem o despertar de uma consciência filosófica e crítica. Além do estranhar, o importante é desenvolver a habilidade de estabelecer *correlações* entre as informações, os fatos a que elas se referem, os indivíduos envolvidos e **você** mesmo ou **você**

La connaissance et l'érudition aident, mais ne garantissent pas l'éveil d'une conscience philosophique et critique. Outre l'étonnement, l'important c'est de développer l'aptitude à établir des *corrélations* entre les informations, les faits auxquels elles réfèrent, les individus concernés et **toi-même** dans ce contexte

mesma^[136] dentro desse contexto /.../ /.../
(Cotrim & Fernandes : 80)

Dans quelques énoncés, le mot « argumentation » apparaît, comme dans les exemples [25] et [26], issus du manuel d’*Aranha & Martins* :

[25] Com isso, não **identificamos** a filosofia de vida com a reflexão do filósofo propriamente dita, mas **notamos** que as indagações filosóficas permeiam a vida de todos **nós**. Os filósofos especialistas conhecem a história da filosofia e levantam problemas que tentam equacionar não pelo simples bom-senso, mas por meio de *conceitos* e *argumentos* rigorosos. (*Aranha & Martins* : 16)

[26] Por conta dessa afinidade que todos **temos** com o filosofar, parece claro que seria proveitoso **sabermos** um pouco sobre como os filósofos se posicionaram a respeito de determinados temas. Desse modo, **voce** poderá enriquecer **sua** reflexão pessoal por meio de uma argumentação mais rigorosa, o que não significa sempre concordar com eles. Muito pelo contrário, a discussão filosófica está sempre aberta à controvérsia. (*Aranha & Martins* : 16)

Avec ceci, **nous** n’identifions pas la philosophie de vie avec la réflexion du philosophe à proprement parler, mais **nous** remarquons que les questions philosophiques traversent la vie de **nous** tous. Les philosophes spécialistes connaissent l’histoire de la philosophie et soulèvent des problèmes qu’ils essaient de résoudre non pas par le simple bon sens, mais par le moyen de *concepts* et d’*arguments* rigoureux.

Du fait de cette affinité que **nous** tous **avons** avec le fait de philosopher, il semble clair qu’il serait profitable de connaître un peu sur la manière dont les philosophes ont pris position au sujet de thèmes déterminés. De cette façon, **tu** pourras enrichir **ta** réflexion personnelle au moyen d’une *argumentation* plus rigoureuse, ce qui ne signifie pas qu’il faut toujours être d’accord avec eux. Bien au contraire, la discussion philosophique est toujours ouverte aux controverses.

¹³⁶ *Cotrim & Fernandes* s’adressent toujours au lecteur/à la lectrice au masculin puis au féminin, quand la langue portugaise présente des formes différentes pour chacun des genres en question. Cela s’explique probablement par un souci d’égalité dans le traitement homme/femme, qui évite d’offrir une image sexiste de la philosophie, comme si elle était une discipline pratiquée par les hommes et pour les hommes seulement.

Il nous semble que l'argumentation est, entre autres raisons, liée à l'exercice de la citoyenneté, prescrit par les programmes de philosophie. Car savoir argumenter, c'est un exercice de la pensée, et cet exercice serait un droit :

[27] Em que essa citação de Kant [na *Critique de la raison pure*] pode orientar **seu** contato com a filosofia? Ela serve para advertir que, mesmo estudando o pensamento dos grandes filósofos – e é importante que se conheça o que pensaram –, **você** mesmo deve *aprender a filosofar*, exercer o direito de refletir por **si** próprio, de confirmar ou rejeitar as ideias e os conceitos com os quais se **depara**. Em outras palavras, a filosofia é sobretudo a experiência de um pensar permanente. (*Cotrim & Fernandes* : 19)

En quoi cette citation de Kant [dans la *Critique de la raison pure*] peut-elle orienter **ton** contact avec la philosophie ? Elle sert à rappeler que, même en étudiant la pensée des grands philosophes – et c'est important de connaître ce qu'ils ont pensé –, **toi-même tu** dois *apprendre à philosopher*, à exercer le droit de réfléchir par **toi-même**, de confirmer ou de rejeter les idées et les concepts que **tu** rencontres. En d'autres termes, la philosophie est surtout l'expérience d'un penser permanent.

Bien évidemment, une personne qui sait argumenter saurait aussi exiger ses droits dans la vie courante, ses droits en tant que citoyen. La philosophie serait-elle utile y compris pour ceux qui ne veulent pas être des philosophes – exemple [28]. De plus, elle aiderait à développer la conscience – exemple [29]. Dans les exemples [28] et [29], les auteurs s'adressent directement aux lecteurs par l'emploi du déictique « tu » :

[28] Assim, mesmo que **você** não tenha nenhuma intenção de se tornar um filósofo ou uma filósofa, desenvolver uma atitude indagadora e “escutadora”, isto é, filosófica, pode ser de grande utilidade em muitos momentos de **sua** vida. (*Cotrim & Fernandes* : 36)

Ainsi, même si **tu** n'as aucune intention de devenir un philosophe ou une philosophe, développer une attitude interrogative et d'« écoute », c'est-à-dire philosophique, peut être de grande utilité dans plusieurs moments de **ta** vie.

[29] Agora **você** já tem uma compreensão mais profunda e abrangente do que é a consciência /.../ **Podemos**

Maintenant **tu** as déjà une compréhension plus profonde et large de ce qu'est la conscience /.../ **Nous** pouvons alors

passar então, mais detidamente, a caracterizar a *consciência filosófica* – contida no ato de filosofar – e mostrar como ela pode **ajudá-lo** ou **ajudá-la** a se tornar uma pessoa mais consciente e conduzir **sua** vida de forma mais sábia e feliz. Mas **lembre-se** de que o esforço é todo **seu** e deve ser constante em toda a **sua** vida. (Cotrim & Fernandes : 78)

passer, plus minutieusement, à la caractérisation de la *conscience philosophique* – contenue dans l’acte de philosopher – puis montrer la manière dont elle peut **t’aider** à devenir une personne plus consciente, et à conduire **ta** vie de façon plus sage et heureuse. Mais **rappelle-toi** que c’est à **toi** seul de faire l’effort, et il doit être constant dans toute **ta** vie.

Nous avons vu que dans les manuels brésiliens, on invoque plusieurs arguments pour convaincre de la facilité et de l’utilité de la philosophie. Dans les exemples exposés *supra*, nous voyons que la philosophie est représentée par les auteurs comme un outil pour le développement de la capacité argumentative chez les élèves, ce qui pourrait contribuer à l’exercice de la citoyenneté.

3.1.2.2 Marques de modalité en général

Les marques de modalité en général nous permettent également de montrer que, devant une possible représentation négative de la philosophie au Brésil, les auteurs des manuels, plus particulièrement Cotrim et Fernandes, essaient d’argumenter en faveur de cette discipline, afin de persuader le lecteur, avec tous les moyens rhétoriques possibles, de son utilité, conformément à ce qu’attestent les exemples [30] et [31] *infra* :

[30] Você **provavelmente**, em algum momento, já deu os primeiros passos na experiência filosófica e nem se deu conta disso. (Cotrim & Fernandes : 10)

Tu as **probablement** déjà fait, à un moment quelconque, les premiers pas dans l’expérience philosophique et tu ne t’en es même pas rendu compte.

[31] **Certamente** você já passou, em algum momento, por uma experiência parecida [de estranhamento e de questionamento], após algum acontecimento marcante em sua vida.

Tu as **certainement** déjà passé, à un moment donné, par une expérience pareille [d’étrangeté ou de questionnement], après un certain événement marquant dans ta vie. Il se

Pode ter sido durante uma viagem ao estrangeiro, na morte de um ser querido, em uma grande decepção amorosa, ou em muitas outras circunstâncias distintas. E aí começou a se questionar, **mesmo que** superficial e brevemente, sobre sua vida e a existência em geral. Pois, então, você estava tendo uma experiência filosófica, **ainda que** rudimentar. Estava dando os primeiros passos no filosofar. (Cotrim & Fernandes : 12)

peut qu'il ait eu lieu durant un voyage à l'étranger, suite à la mort d'un être cher, lors d'une grande déception amoureuse, ou à l'occasion de nombreuses autres circonstances. C'est alors que tu as commencé à te questionner, **bien que** superficiellement et brièvement, sur la vie et l'existence en général. En fait, tu étais en train d'avoir une expérience philosophique, **quoique** rudimentaire. Tu étais en train de faire les premiers pas dans l'expérience de philosopher.

L'exemple [31] présente la structure typique d'une concession argumentative : « La première proposition est marquée par des éléments lexicaux relevant de la modalité épistémique. La deuxième est introduite le plus souvent par un mot adversatif (conjonction ou adverbe) » (Morel, 1996 : 18). Ainsi, les auteurs Cotrim et Fernandes introduisent – et cela depuis les pages précédentes, comme l'atteste l'exemple [30] – des passages qui argumentent en faveur d'une éventuelle expérience philosophique chez les lecteurs, moyennant l'emploi des adverbes *provavelmente* (« probablement ») et *certamente* (« certainement »). Mais ils sont prudents en rappelant, moyennant l'emploi de *mesmo que* (« bien que ») et *ainda que* (« quoique »), le caractère « superficiel », « bref » et « rudimentaire » de ces expériences par rapport à celles des philosophes. La modalité épistémique « permet d'apprécier la valeur de vérité de l'énoncé. Le locuteur se met à distance, formule des réserves en termes d'incertain/certain/probable/improbable » (Lozachmeur, 2013 : 70). C'est justement parce qu'il modalise, en appréciant sa propre énonciation, que le locuteur construit une distance minimale entre lui et sa production langagière ; nous pouvons affirmer, de ce fait, que les auteurs prennent en charge les discours en question (PCE+).

3.1.3 La philosophie comme source de bonheur et de connaissance de soi

Des hypothèses afférentes à une représentation de la philosophie comme source de bonheur et de connaissance de soi ont été soulevées, eu égard aux marques du positionnement de la personne seulement.

On voit chez *Pépin* des exemples où, dans une sorte de biographie des philosophes qui composent le programme de philosophie, il les présente comme une inspiration pour la vie

personnelle des lecteurs. Autrement dit, l'auteur essaye de convaincre ses lecteurs de l'utilité de la philosophie en employant le pronom « vous », dans un discours qui fait évoquer les livres de développement personnel. Voyons quelques exemples :

[32] *Le conseil de Descartes* : **Vous** êtes incapable de trancher, **souffrez** d'irrésolution et donc d'immobilisme ? **Vous** changez toujours d'avis, ne **vous** tenez jamais à **vos** décisions ? Alors **pensez** à cette image que Descartes, pour qui « l'irrésolution est le pire des maux », emploie dans le *Discours de la méthode*. Évoquant un homme égaré dans une forêt, il explique que la meilleure attitude est de choisir une direction et de s'y tenir. Autrement, le risque est trop grand de ne jamais en sortir, de changer de direction tout le temps et de tourner en rond. Si **vous** ne parvenez pas à **vous** décider, c'est parce que **vous** êtes en quête d'absolu, de solution parfaite : **vous** attendez d'être sûr de l'avoir trouvé pour agir en conséquence. Mais le monde dans lequel **nous** vivons et agissons n'est pas le monde de l'absolu, des vérités éternelles. /.../ (*Pépin* : 247-248)

[33] *Le conseil de Spinoza* : **Vous** souffrez de blessure narcissique ? Pourquoi, si **vous** êtes triste, ne pas suivre le conseil du philosophe qui concevait la joie comme l'aboutissement de la philosophie ? Spinoza définissait la tristesse comme « le passage de l'homme d'une plus grande à une moindre perfection » (*Éthique III*, définition 3). Lorsque **vous** êtes triste, c'est donc que le monde **vous** affecte d'une manière qui diminue **votre** puissance d'agir. Peu importe d'ailleurs ce qui **vous** affecte, que cela soit l'état du monde, la bêtise de **vos** contemporains ou une blessure narcissique. Ce qui importe ici est que **vous** soyez affecté, que **vous** pâtissiez, et que **vous** puissiez, grâce à Spinoza, lutter contre la tristesse en changeant **votre** passivité en action. /.../ (*Pépin* : 255)

Le pronom « vous » est présent dans les deux extraits : c'est Pépin qui s'adresse à ses lecteurs pour leur transmettre des conseils philosophiques. Il soulève plusieurs « problèmes » qui peuvent concerner son public – l'irrésolution, l'immobilisme, la blessure narcissique, la tristesse, etc. – et en offre, ensuite, des « solutions » d'après les philosophes. Il s'agit à la fois de convaincre l'élève de l'intérêt (pratique, en quelque sorte) de la philosophie comme du caractère positif de celle-ci (sa contribution au bonheur, par exemple). Le bonheur est d'ailleurs l'un des thèmes récurrents dans le manuel brésilien de *Cotrim & Fernandes* :

[34] Como anda **nossa** felicidade? O que dizem a história e a ciência. [§] No breve percurso que **fizemos** por essas

Comment va **notre** bonheur ? Ce que disent l'histoire et la science. [§] Dans le bref parcours que **nous** avons fait à

concepções de vida feliz, **você** pôde aprender um pouco mais sobre como **se** filosofa. E **teve** a oportunidade de reunir algumas ideias a respeito daquilo que traz felicidade e do que causa sofrimento, para uma reflexão posterior. (Cotrim & Fernandes : 26)

[35] A busca desenfreada de felicidade individual na sociedade contemporânea é sinal de que grande parte das pessoas tomou um rumo equivocado. **Concordamos – nós, os autores deste livro** – com o economista inglês Richard Layard (1934-) quando ele diz que uma sociedade não pode prosperar sem certa sensação de compartilhar objetivos, de bem comum. Quando a única meta das pessoas é alcançar o melhor apenas para si mesmas, a vida torna-se estressante demais, solitária demais, pobre demais, e abre espaço para a entrada da infelicidade. /.../ (Cotrim & Fernandes : 29-30)

Mais, à la différence de ce qui se passe dans *Pépin*, c'est le déictique « nous » qui atteste d'une PCE maximale dans ces exemples. Les auteurs s'incluent dans la sphère des « bénéficiaires » de la philosophie. Dans [34], les auteurs s'incluent dans le discours pour montrer que la philosophie les aide, eux aussi, dans la recherche du bonheur. Dans l'extrait [35], les auteurs signalent explicitement qu'il s'agit d'un nous exclusif, avec l'incise « nous, les auteurs de ce livre ». Dans [34], les emplois du déictique « tu » attestent tout autant d'une PCE+, et montrent que ce bonheur par la philosophie concerne les élèves également. Nous voyons que les deux représentations sociales – le bonheur et l'utilité de la philosophie – sont liées : en somme, la philosophie serait utile

travers ces conceptions de la vie heureuse, **tu** as pu apprendre un peu plus sur la manière dont **on** philosophe. Et **tu** as eu l'occasion de rassembler quelques idées au sujet de ce qui apporte le bonheur et de ce qui provoque la souffrance, pour une réflexion postérieure.

La recherche sans frein du bonheur individuel, dans la société contemporaine, est un signe que la plupart des gens s'est fourvoyé. **Nous sommes d'accord – nous, les auteurs de ce livre** – avec l'économiste anglais Richard Layard (1934-), lorsqu'il dit qu'une société ne peut pas prospérer sans la sensation de partager des objectifs, la sensation de bien commun. Quand le seul but des gens est d'atteindre le meilleur pour eux-mêmes, la vie devient trop stressante, trop solitaire, trop pauvre, et ouvre la porte au malheur. /.../

parce qu'elle aide à la recherche du bonheur ou, dans le cas de *Pépin*, du « bien-être » et de la connaissance de soi.

Dans les énoncés de *Pépin* (exemples [32] et [33]), le pronom « vous » renforce l'idée qu'il s'agit d'un conseil pour la recherche de la connaissance de soi. C'est comme si Pépin était le « psychologue », et les lecteurs, ses « patients ». Dans les manuels brésiliens, pour leur part, les auteurs ne sont pas moins concernés par la philosophie comme source de bonheur.

3.1.4 Qu'est-ce que la philosophie ?¹³⁷

Cette partie présente des exemples d'énoncés où la philosophie doit « s'expliquer » : dire ce qu'elle est à des élèves qui ne la connaissent peut-être pas. Nous avons structuré le texte à l'aide des catégories linguistiques d'autonymie et de modalisation autonymique.

Nous verrons par la suite (partie 3.1.6 *infra*) que les auteurs tiennent compte de ce que le sens commun entend par philosophie, et cela dans l'intégralité de notre corpus (français et brésilien). C'est le cas aussi dans cet exemple, qui relève, cette fois-ci, de la modalisation autonymique :

[36] De fato, na medida em que somos seres racionais e sensíveis, sempre damos sentido às coisas. A esse “**filosofar**” espontâneo de todos nós chamamos de *filosofia de vida*. (Aranha & Martins : 16)

En effet, dans la mesure où nous sommes des êtres rationnels et sensibles, nous donnons toujours du sens aux choses. Ce « **philosopher** » spontané de tous, nous l'appelons *philosophie de vie*.

Le verbe « philosopher » a été mis entre guillemets par les auteures parce qu'il ne s'agissait pas du sens le plus strict du mot. En effet, nous sommes ici devant un cas de modalisation autonymique ; on constate que « le dire se représente comme arrêté, tombé en arrêt devant un mot qui résiste à son effacement, sa “consommation” fonctionnelle de moyen, pour devenir aussi *objet* du dire, s'imposant dans sa matérialité signifiante » (Authier-Revuz, 2007 : 115). Nous voyons que, à la différence des exemples précédents, où le signe était en mention (autonymie), dans le cas de la modalisation autonymique, il est à la fois en mention et en usage. Les auteures décident de prendre

¹³⁷ Les manuels français ne consacrent pas une unité ou un chapitre pour expliquer à leurs lecteurs ce qu'est la philosophie, contrairement à ce que font les auteurs des manuels brésiliens. D'ailleurs, dans le programme du ministère de l'Éducation français (cf. chapitre 2 *supra*), le sujet « Qu'est-ce que la philosophie ? » ne constitue pas un thème ou notion à être travaillée dans les lycées, contrairement à ce qui se passe dans le programme du ministère de l'Éducation brésilien.

le mot « philosopher » comme objet de leur dire, d'où la modalisation autonymique. Elles assument leur PDV sur ce qu'est la philosophie, d'où une PCE+.

Les manuels étant un genre didactique, parfois les guillemets et les italiques signalent une préoccupation pour la définition des termes et concepts, comme dans [37], où nous avons plusieurs exemples d'autonymie à proprement parler :

[37] Como a própria etimologia da palavra revela (é formada dos termos gregos *philos*, “amigo”, “amante”, e *sophia*, “sabedoria”), *filosofia* quer dizer “amor à sabedoria” /.../ (Cotrim & Fernandes: 13)

Comme l'étymologie du mot lui-même le révèle (il est formé des termes grecs *philos*, « ami », « amant », et *sophia*, « sagesse »), *philosophie* veut dire « amour à la sagesse » /.../

Ou encore, les guillemets peuvent signaler qu'une notion ou un terme est emprunté à un philosophe, comme dans [38], quand on commente un texte de Guy Debord :

[38] Les sociétés modernes /.../ utilisent les médias pour façonner la représentation que nous avons du monde. Ces représentations sont davantage subordonnées à la volonté d'alimenter des besoins artificiels qu'à un souci de fidélité à la réalité. À celle-ci se substitue alors un « spectacle » dans lequel nous ne « prenons plus le temps » et nous n'acceptons plus ses effets. (Delattre : 147)

Le terme « spectacle » renvoie à un concept de la pensée debordienne, ce qui justifie l'emploi des guillemets. D'ailleurs, le texte commenté est issu du livre *La Société du spectacle*. Cela est d'autant plus naturel que, dans les manuels scolaires, une grande partie des énoncés sont des paraphrases du texte présenté (il s'agit d'anthologies de textes). Dans ces cas, l'auteur du manuel ne peut donc pas prendre en charge le ou les signe(s) entre guillemets, car il s'agit d'un concept emprunté à un autre auteur. Dans le cas de l'extrait « prenons plus le temps », les guillemets signalent que cet énoncé est pris en usage et en mention. Il nous semble que l'auteur veut marquer une distance par rapport à une expression familière (« prendre son temps », c'est-à-dire sans empressement, sans hâte).

Les guillemets dans le terme « différente », dans l'exemple suivant de Cotrim & Fernandes, signale une légère prise de distance : peut-être que la philosophie est une manière « différente » de penser, justement pour ceux qui ne s'y sont pas habitués et qui la considèrent inutile :

[39] Nesta altura você já deve estar convencido que filosofar é mesmo uma maneira um pouco “**diferente**” de pensar sobre as coisas. É estar aberto à dúvida, à admiração, ao espanto. É estar em busca de um pensamento que é uma “conversa da alma consigo mesma”, como definiu Platão. (Cotrim & Fernandes : 48)

À ce moment-là [de l'exposé], tu dois être déjà convaincu que philosopher est vraiment une manière un peu « **différente** » de penser sur les choses. C'est être ouvert au doute, à l'admiration, à l'étonnement. C'est être à la recherche d'une pensée qui est une « conversation de l'âme avec elle-même », comme l'a défini Platon.

Nous avons, encore une fois, une modalisation autonymique, parce que le terme est employé en usage et en mention. Même si les auteurs ne prennent pas en charge les termes entre guillemets dans les exemples *supra*, la PCE est maximale dans ces énoncés, puisque les auteurs manifestent bien leurs PDV, en montrant les idées avec lesquelles ils ne sont pas d'accord.

Pour finir cette sous-partie, voici un exemple où la fonction des modalisations autonymiques est de dialoguer avec les lecteurs, en faisant des comparaisons diverses, puisqu'on y compare les notions philosophiques à une carte de restaurant :

[40] Você já tem um “**cardápio**” de conceitos, imagens e sentimentos sobre tudo o que foi fundamental para sua existência até este instante, mesmo sem ter consciência disso. /.../ Mas há momentos em que o “**cardápio**” que uma pessoa tem não serve para enfrentar determinada situação: não é completamente satisfatório, “**nutritivo**” e “**saudável**”. É então que surge a quebra, o estranhamento /.../ em relação ao fluxo normal do cotidiano. Trata-se de uma oportunidade para começar a pensar na vida de uma maneira filosófica, isto é, para começar a indagar e duvidar. (Cotrim & Fernandes : 36-37)

Tu as déjà une « **carte** » de concepts, d'images et de sentiments sur tout ce qui a été fondamental pour ton existence jusqu'à cet instant, même sans en avoir conscience. /.../ Mais il y a des moments où la « **carte** » qu'une personne a en main ne sert pas pour affronter une situation déterminée : elle n'est pas complètement satisfaisante, « **nourrissante** » et « **bonne pour la santé** ». C'est là où la rupture a lieu, l'étonnement /.../ par rapport au flux naturel du quotidien. C'est l'occasion pour commencer à penser sur la vie d'une manière philosophique, c'est-à-dire pour commencer à se poser des questions et à

douter.

L'exemple [40], au même temps qu'il vise à faire comprendre de manière plus ludique ce qu'est la philosophie, contient aussi une critique de la société brésilienne et de la « culture de l'apparence ». La PCE est donc maximale.

3.1.5 Prendre en charge ses visions du monde

Dans cette sous-partie, il s'agit d'observer comment les auteurs se situent politiquement dans les discours des manuels. Cette observation est possible suite à l'analyse des marques de : a) positionnement de la personne ; b) modalité et de modalisation autonymique.

3.1.5.1 Marques du positionnement de la personne

Nous verrons que, dans le corpus français, la PCE- est très significative tout au long des manuels parascolaires (cf. chapitre 4 *infra*). Toutefois, même dans ces manuels nous pouvons vérifier, de temps en temps, quelques énoncés dans lesquels les auteurs semblent prendre en charge leurs discours. C'est le cas de [41] :

[41] Se pencher à nouveau sur les pensées fondatrices de l'Europe est indispensable pour refonder – à partir de lumières modernes comme le sont les disciplines herméneutiques – la civilisation qui est la **nôtre** et sa vocation universaliste. Il faut rappeler sa triple racine (Athènes, Rome et Jérusalem), rappeler que la philosophie grecque et le judaïsme avec son prolongement chrétien sont les racines de l'Islam qui, en retour **nous** a transmis la pensée d'Aristote que des philosophes arabes médiévaux comme Averroès ont abondamment traduit et commenté. (*Russ & Farago* : 110)¹³⁸

Dans cet exemple, les auteures prennent en charge le fait qu'elles sont, comme les lecteurs, des Européennes (c'est ce qui motive l'emploi des « nous » inclusifs). Mais cet exemple est encore, d'un point de vue idéologique, moins fort que celui de *Chauvi* – exemple [42] –, dans lequel l'auteure prend en charge le fait d'être Brésilienne comme ses lecteurs. Avec cette PCE+, l'auteure veut présenter la raison pour laquelle les Brésiliens étudient la philosophie – issue d'une tradition occidentale –, même s'ils ne sont pas « à ce point occidentaux » :

¹³⁸ Nous trouvons d'autres énoncés de ce type dans *Russ & Farago* : « Il y a eu dans l'histoire de l'**Occident** une recherche de l'équilibre entre l'autorité et la liberté visant à rendre impossible l'abus de pouvoir » (p. 205) ; « **En Europe**, le gouvernement des hommes s'est fait par la Loi et le Droit » (p. 205).

[42] /.../ a filosofia é uma instituição cultural tipicamente grega que, por razões históricas e políticas, veio a tornar-se, no correr dos séculos, o modo de pensar e de se exprimir predominante da chamada cultura europeia ocidental, da qual, em decorrência da colonização europeia das Américas, **nós** também fazemos parte – ainda que de modo inferiorizado e colonizado. (*Chauí* : 34)

/.../ la philosophie est une institution culturelle typiquement grecque qui, pour des raisons historiques et politiques, est devenue, au cours des siècles, le mode de penser et de s'exprimer prédominant dans ce que l'on appelle la culture européenne occidentale, à laquelle, en raison de la colonisation européenne des Amériques, **nous** appartenons aussi – encore que de façon infériorisée et colonisée.

Dans les manuels brésiliens, les auteurs rappellent qu'il existe d'autres philosophies, encore que ces manuels soient très centrés sur la tradition européenne. En [43], *Cotrim & Fernandes*, après avoir présenté un texte de philosophie chinoise – à savoir *La parabole du « Vieillard du Fort »*, extraite du livre de Yutang Lin, *L'importance de vivre*¹³⁹ –, font un parallèle entre la philosophie taoïste et la philosophie occidentale :

[43] A autoria dessa parábola é atribuída ao filósofo chinês Lieh-tsé (c. 300 a. C.), que pertencia à escola filosófica *taoista*. **Podemos** perceber que sua mensagem guarda certa semelhança com aspectos da visão estoica a respeito dos acontecimentos e de como se conduz a pessoa sábia. **Você** concorda com essa afirmação? **Justifique**. (*Cotrim & Fernandes* : 24)

Cette parabole [*La parabole du « Vieillard du fort »*] est attribuée au philosophe chinois Lao Tseu (environ 300 av. J.-C.), qui appartenait à l'école philosophique *taoïste*. **Nous** pouvons observer que son message ressemble à certains égards à la vision stoïcienne à l'égard des événements et de la manière dont se conduit la personne sage. **Es-tu** d'accord avec cette affirmation ? **Justifie** [ta réponse].

Dans ce passage, le « nous » est inclusif : ce sont les auteurs qui ont établi ce rapprochement entre les deux philosophies. La question « Es-tu d'accord avec cette affirmation ? » est une question

¹³⁹ « Un vieillard vivait avec son fils dans un fort abandonné, au sommet d'une colline, et un jour il perdit un cheval. Les voisins vinrent lui exprimer leur sympathie pour ce malheur et le vieillard demanda : "Comment savez-vous que c'est un malheur ?" Quelques jours plus tard, le cheval revint, suivi de plusieurs chevaux sauvages, et les voisins revinrent le féliciter de cette chance et le vieillard répliqua : "Comment savez-vous que c'est une chance ?" Entouré de tant de chevaux, le fils se mit à les monter et un jour il se cassa la jambe. De nouveau, les voisins s'approchèrent pour exprimer leur sympathie et le vieillard répondit : "Comment savez-vous que c'est une malchance ?" L'année suivante, il y eut une guerre et parce que le fils du vieillard était boiteux, il évita d'aller au front » (Lin, 2004 : 195).

quasiment rhétorique : l'élève peut difficilement ne pas être du même avis que les auteurs. Il pourrait l'être, mais cela supposerait une difficulté supplémentaire lors de la justification de la réponse. D'ailleurs, il est courant, dans les manuels scolaires brésiliens, qu'on ajoute à la fin des questions l'expression « justifie ta réponse » ou « justifie », pour que l'élève écrive un texte avec des *arguments solides* (en tout cas, c'est ce que souhaitent les auteurs des ouvrages) à propos du sujet demandé.

Dans les manuels français, on se place dans la continuité de la philosophie grecque, sans trop la questionner. De plus, les auteures situent le temps actuel en continuité avec la philosophie grecque, et ce fait peut être observé dans l'emploi qu'ils font d'un « nous » inclusif (« nous » = les Européens d'aujourd'hui) :

[44] En effet, la Grèce, raisonnante et raisonneuse, a créé la raison humaine. Avec elle, avec ses grands penseurs et avec ses textes, **nous** accédons à la connaissance rationnelle. (*Russ & Leguil* : 63)

Dans [45], « notre réflexion » équivaut à « la réflexion européenne » (le « nous » est inclusif) :

[45] Dans cette partie du dialogue entre Théétète, élève de Théodore de Cyrène (professeur de mathématiques à Athènes), et Socrate, celui-ci a posé le problème de l'erreur : il s'agit de savoir comment se produisent l'opinion vraie et l'opinion fautive. Ce texte décrit le processus de formation de l'opinion. **On** y voit affirmer l'union intime du langage et de la pensée, affirmation conforme à une des traditions majeures de **notre** réflexion. (*Russ & Leguil* : 78)

Dans [46] aussi, « notre modernité », c'est la modernité européenne :

[46] Ce n'est pas seulement un écrit théorique dénonçant la tyrannie [le *Discours de la servitude volontaire*], mais un ouvrage qui a influencé **notre** modernité en tant que chef-d'œuvre de la science politique naissante. (*Russ & Leguil* : 155)

Dans *Russ & Leguil*, il est intéressant d'observer cette note de bas de page sur un texte de Montaigne :

[47] *Cette nation* : le Brésil, découvert en 1557 par Villegagnon. (*Russ & Leguil* : 159)

L'énoncé a un point de vue français, qui s'appuie sur la prise de connaissance du Brésil par les Français depuis Villegagnon. Dans le manuel brésilien *Aranha & Martins*, les auteures présentent un extrait (d'à-peu-près une page) des *Essais* de Montaigne et le commentent d'un point

de vue brésilien, car, d'une perspective brésilienne, le Brésil, au demeurant colonisé par le Portugal, a été découvert en 1500 par Pedro Álvares Cabral :

[48] /.../ No texto [Montaigne] refere-se à “França Antártica”, colônia francesa que Villegagnon instalou na Ilha de Guanabara, de 1555 a 1567, até ser expulso pelos portugueses. (*Aranha & Martins* : 52)

/.../ Dans le texte [Montaigne] se réfère à la « France Antarctique », colonie française que Villegagnon a installée dans l'Île de Guanabara, de 1555 à 1567, jusqu'à ce qu'il soit expulsé par les Portugais.

Le positionnement de la personne se fait ici par le choix des informations de la part du locuteur : un même phénomène peut avoir deux points de vue distincts selon la culture d'appartenance des locuteurs.

Dans les manuels français, la PCE est maximale lorsqu'il s'agit de rappeler aux élèves l'importance d'articuler les notions, de ne pas confondre les contextes, en somme, de bien savoir articuler les auteurs et notions présentées. Dans [49], le « nous » est inclusif : les auteures s'incluent dans l'exemple mais, bien évidemment, le conseil intéresse le public lecteur. Dans [50], les auteures s'adressent aux lecteurs avec la marque de deuxième personne du pluriel (un « vous » intégré dans la morphologie verbale de « songez »¹⁴⁰). Dans [51], « faire vous-mêmes référence » est un conseil pour que les élèves ne mentionnent pas un thème, dans un commentaire de texte ou dans une dissertation, sans savoir le lier à des « interprétations philosophiques ». On donne ce conseil dans les manuels parascolaires afin que les élèves révisent les contenus de l'examen du baccalauréat :

[49] Enfin, **notons** bien que l'interprétation hégélienne de l'histoire universelle est étrangère à tout didactisme et tout enseignement /.../ (*Russ & Leguil* : 317)

[50] Pour bien comprendre ce texte, **songez** que, dans les théories classiques, et tout particulièrement chez Kant, la passion est une maladie de l'âme, une servitude, un esclavage. (*Russ & Leguil* : 320)

[51] Hegel donne une interprétation du « paradis perdu » et de la désobéissance d'Adam qui disqualifie totalement les lectures naïves de ce mythe fondateur. Il ne faut donc pas y faire **vous-**

¹⁴⁰ Dans notre travail, nous soutiendrons que ces marques équivalent aux déictiques. Autrement, on aurait moins d'occurrences de déictiques en portugais qu'en français, du fait que le portugais est une langue à sujet nul et le français une langue à sujet obligatoire. Le paramètre du sujet nul, dans la Grammaire Générative, correspond à « la possibilité de construire une phrase avec verbe fléchi sans sujet réalisé phonétiquement [...] [L]e français serait la seule langue romane à ne pas avoir fixé ce paramètre » (Jover, 2004 : 6).

mêmes référence sans être informés sur ses interprétations philosophiques. (*Russ & Farago* : 99)

Dans les manuels brésiliens, nous rencontrons des discours qui font référence au contexte brésilien lui-même. C'est le cas des énoncés d'*Aranha & Martins* qui évoquent la dictature militaire établie au Brésil entre les années 1964 et 1985 :

[52] Além das duas Grandes Guerras, no século XX também **passamos** por experiências arbitrárias e violentas de poder, praticadas por governos totalitários (como o nazismo na Alemanha, o fascismo na Itália e o stalinismo na União Soviética) e por ditaduras militares implantadas em diversos pontos do planeta, da Ásia à América Latina, incluindo-se o Brasil (1964-1985). (*Aranha & Martins* : 281)

Outre les deux Grandes Guerres, dans le XIX^e siècle **nous** avons aussi passé par des expériences arbitraires et violentes de pouvoir, pratiquées par des gouvernements totalitaires (comme le nazisme en Allemagne, le fascisme en Italie et le stalinisme dans l'Union Soviétique) et par des dictatures militaires implantées dans divers points de la planète, de l'Asie à l'Amérique Latine, y compris au Brésil (1964-1985).

Dans [52] les auteurs emploient, de même que Chaui dans l'exemple [42] *supra*, un « nous » inclusif. Alors que [42] envisageait le Brésil du point de vue du contexte occidental, dans [52] les auteurs situent ce pays dans la période couvrant les deux guerres, pour arriver aux totalitarismes et à la dictature militaire brésilienne.

L'énoncé [53] est la légende d'une image, plus précisément des bandes dessinées qui critiquaient le régime militaire brésilien :

[53] **Observe** as duas tiras. A de Ziraldo, acima, é do período da ditadura brasileira e ironiza a chamada Lei Falcão, que vigorou de 1976 a 1984 e proibiu os debates durante a propaganda eleitoral. A tira de baixo, de Rodrigo Leão, ironiza o *marketing* político atual, quando o candidato tem o “rabo preso”. [§] Com **seu** colega, **indique** os principais problemas políticos e as dificuldades dos

[**Observe** les deux bandes dessinées. Celle de Ziraldo, ci-dessus, appartient à la période de la dictature militaire brésilienne et ironise ladite Loi *Falcão*, qui a été en vigueur de 1976 à 1984 et a interdit les débats pendant la propagande électorale. La bande dessinée ci-dessous, de Rodrigo Leão, ironise le *marketing* politique actuel, quand les candidats acceptent des compromissions. [§] Avec

eleitores em cada momento histórico.
(*Aranha & Martins* : 124)

ton collègue, **indique** les principaux problèmes politiques et les difficultés des électeurs dans chaque moment historique.]

Dans [53], on emploie le « tu » et des formes de l’impératif, pour attirer l’attention des élèves sur ces événements et les y faire réfléchir. Le même mécanisme peut être observé dans les exemples de [54] à [57] :

[54] Durante a ditadura militar no Brasil, vários filmes foram censurados por serem considerados atentatórios à moral (como o *Último tango em Paris*, de Bernardo Bertolucci), ou à religião (como *Je vous salue Marie*, de Jean-Luc Godard). **Discuta** a questão da relação entre moral e estética. (*Aranha & Martins* : 221)

Pendant la dictature militaire au Brésil, plusieurs films ont été censurés du fait qu’ils étaient considérés comme attentatoires à la morale (comme *Le dernier tango à Paris*, de Bernardo Bertolucci), ou à la religion (comme *Je vous salue Marie*, de Jean-Luc Godard). **Discute** la question de la relation entre morale et esthétique.

[55] Claudio Tozzi participou dos movimentos de resistência à ditadura brasileira na década de 1960, tendo sido preso quando criou diversos painéis do guerrilheiro Guevara “procurado vivo ou morto”, entremeado com pessoas pobres e crianças abandonadas, obra que foi destruída. Na década seguinte, realizou uma série de gravuras [ao lado] em que desenha o parafuso que, segundo o artista, é altamente estético. Certamente esta apreciação tem também um sentido político. **Você** saberia interpretá-la? (*Aranha & Martins* : 266)

Claudio Tozzi a participé à des mouvements de résistance à la dictature brésilienne dans les années 1960. Il a été emprisonné pour avoir créé plusieurs affiches, détruites depuis, où le guérillero Guevara est représenté au milieu de gens pauvres et d’enfants abandonnés, avec la légende « recherché mort ou vif ». Dans la décennie suivante, il a réalisé une série de gravures [ci-contre] dans lesquelles il dessine une vis qui, selon l’artiste, est un objet hautement esthétique. Cette appréciation a certainement aussi un sens politique. Saurais-tu l’interpréter ?

[56] Na instalação *Intolerância*, do artista goiano Siron Franco, o impacto da simulação de corpos amontoados traz a trágica lembrança das vítimas da ditadura militar. A obra foi instalada pela primeira vez na inauguração do Memorial da Liberdade (2002), onde antes funcionava o Departamento de Ordem Pública e Social (Dops), local em que os presos políticos eram interrogados e torturados, na região central da capital paulista. Por que, na **sua** opinião, a obra foi instalada no Memorial da Liberdade? (*Aranha & Martins : 277*)

[57] Durante a ditadura militar no Brasil, o general Médici se gabava de que em seu governo (1969-1974) não tinham ocorrido greves nem conflitos. No entanto, vigorava um controle rigoroso para evitar os confrontos e as expressões de descontentamento, com censura, tortura, prisões e mortes. **Refleta:** podemos dizer que esse tipo de “tranquilidade” significa ordem e paz? (*Aranha & Martins : 302*)

Dans l’installation *Intolérance*, de l’artiste goiano¹⁴¹ Siron Franco, l’impact provoqué par la simulation de corps amassés rappelle le souvenir tragique des victimes de la dictature militaire. L’œuvre a été installée pour la première fois lors de l’inauguration du Mémorial de la Liberté (2002), où fonctionnait auparavant le Département d’Ordre Public et Social (Dops), lieu situé dans la région centrale de la capitale pauliste où les prisonniers politiques étaient interrogés, puis torturés. Pourquoi, à **ton** avis, l’œuvre a-t-elle été installée dans le Mémorial de la Liberté ?

Pendant la dictature militaire au Brésil, le général Médici se vantait du fait que durant son gouvernement (1969-1974), il n’y a pas eu de grèves ni de conflits. Cependant, était en vigueur un contrôle rigoureux pour éviter les confrontations et les expressions de mécontentement, avec censure, torture, emprisonnements et morts. **Réfléchis :** pouvons-nous dire que ce type de « tranquillité » signifie ordre et paix ?

Le but des textes employés comme exemples *supra*, c’est de faire réfléchir les élèves sur un aspect de l’histoire brésilienne : la dictature militaire¹⁴². Dans tous ces exemples, les auteurs s’adressent directement aux lecteurs-élèves avec un « tu » (ou avec une désinence de deuxième personne intégrée dans la morphologie verbale) ; il s’agit là des moments de réflexion sur le thème

¹⁴¹ *Goiano* est le gentilé qui désigne un individu né dans l’État brésilien du Goiás.

¹⁴² Dans les manuels brésiliens, des aspects de l’histoire brésilienne et mondiale sont l’objet de réflexion. Nous avons choisi de présenter la question de la dictature militaire parce qu’il s’agit d’un thème qui se répète dans le manuel d’*Aranha & Martins*.

en question. Nous voyons que la philosophie est associée à l'exercice de la réflexion, nécessaire au développement de la capacité argumentative (conformément à ce que nous avons vu auparavant).

En somme, les exemples exposés dans cette sous-partie nous montrent une PCE+ liée au fait que les auteurs s'assument en tant que membres de la communauté ethnolinguistique brésilienne. En France, les auteurs présentent la philosophie occidentale comme une évidence, restant ainsi plus effacés de leurs discours.

3.1.5.2 Marques de modalité et de modalisation autonymique

Dans [58], nous avons le signe « émergents » entre guillemets. Ici, il est employé en mention et en usage ; il s'agit d'une modalisation autonymique, ce qui indique que les auteures ne considèrent par le terme « émergents » comme adéquat.

[58] Ce que dénonçait Marx vaut cependant toujours dans les pays dits « **émergents** » où l'homme est surexploité, sous-payé, source des délocalisations dont souffrent les vieux pays industriels... (Russ & Farago, *La culture* : 101)

Les points de suspension dans cet extrait sont une modalisation de tout l'énoncé qui les précède. Les déictiques n'y sont pas présents et on y trouve le syntagme générique « l'homme » (référence à l'être humain). Mais ces points de suspension instaurent un dialogue entre les auteures et les lecteurs. L'exemple [58] présente ainsi une réflexion du point de vue des « vieux pays industriels », qui vise à provoquer la réflexion au sujet des pays émergents.

La modalisation autonymique peut être observée par ailleurs dans l'extrait suivant :

[59] Sans doute est-il impossible d'accéder à la conscience des autres et de connaître leurs pensées et leurs sentiments véritables (je ne suis pas « **dans leur tête** », comme on dit). (Cardin, *Huisman & Vergez* : 86)

Dans ces exemples, nous identifions un commentaire autonymique : « comme on dit ». Dans tous ces cas, les auteurs se positionnent par rapport au contenu énoncé, en manifestant leurs visions de monde (d'où une PCE maximale).

3.1.6 La philosophie doit dépasser le sens commun

Dans les manuels de notre corpus, la PCE peut être marquée davantage lorsqu'il s'agit de montrer que la philosophie dépasse le sens commun. Nous avons remarqué ce fait dans l'analyse

des : a) marques de modalité en général ; b) marques de l'autonymie ou de modalisation autonymique, comme lorsqu'on précise le sens philosophique d'un terme ou d'une notion.

3.1.6.1 Marques de modalité en général

Les manuels français estiment la rigueur conceptuelle. Dans l'exemple suivant, c'est la présence d'une modalité appréciative qui nous indique que la philosophie opère avec de la rigueur lors de la définition des concepts. Les auteures citent les conceptions des philosophes sur un thème donné, puis les font dialoguer. Mais, à la fin de l'extrait, elles se servent d'une modalité appréciative (« n'est pas erroné ») pour évaluer les théories présentées. Il s'agit d'une façon de préciser à nouveau la théorie, en y ajoutant des appréciations :

[60] Il existe deux orientations philosophiques principales concernant la liberté : celle qui envisage la liberté comme un pouvoir de l'intelligence et de la raison (Descartes, Spinoza, les Stoïciens, Kant, § 3, 4 et 5) et celle qui la considère comme un « libre arbitre », comme une faculté liée à la négativité (§ 6) et consistant à dire oui ou non (Sartre, § 7 et 8). La liberté coïncide alors avec le néant. Toutefois, l'idée d'un combat pour la liberté et de degrés de cette dernière **n'est pas erronée** (§ 9). (*Russ & Farago* : 255-256)

On verra dans les exemples suivants comment cette volonté de rigueur implique une nécessité de dépasser le sens commun.

3.1.6.2 Marques de l'autonymie et de modalisation autonymique

L'exemple [61] présente deux cas qui relèvent d'une modalisation autonymique. Les signes « machiavélique » et « vend » sont en principe employés de manière « simple », c'est-à-dire où « la nomination du référent s'y effectue directement, sur le mode d'une illusion de transparence » (Authier-Revuz, 2007 : 114). Mais, en raison du commentaire qui les suivent – dans « “machiavélique”, au sens courant et quelque peu dénaturé du mot » et dans « il “vend” si l'on ose dire » – « l'énonciation d[e] [ces] signe[s], au lieu de s'accomplir “simplement” dans l'oubli qui accompagne les évidences inquestionnées, se redouble d'une représentation d'elle-même, doublant la référence à la chose d'une auto-référence au mot par lequel elle nomme la chose » (*ibid.* : 114) :

[61] Machiavel n'est nullement « **machiavélique** », au sens courant et quelque peu dénaturé du mot, c'est-à-dire rusé, perfide, dépourvu de scrupules. Dans *Le Prince*, il « **vend** » si l'on ose dire, la « **mèche** » et **nous** décrit les jeux cruels du pouvoir, les mécanismes pour s'en emparer, le posséder et surtout le garder. *.../ (Russ & Leguil* : 152)

Nous voyons dans [61] que les auteures commentent leur propre énonciation, ce qui veut dire qu'elles prennent en charge leur énoncé. En outre, l'expression « machiavélique » est chargée d'une acception « erroné » par le sens commun, d'où la nécessité de le commenter, afin de maintenir la rigueur conceptuelle. Nous observons le même cas de figure dans l'exemple suivant, où le mot « libertin » est chargé de significations dans le sens commun qui ne conviennent pas à celles de la philosophie :

[62] Si Pascal n'ignorait pas la réflexion panthéiste et « **libertine** » (c'est-à-dire affranchie des dogmes religieux) de Giordano Bruno (1548-1600) /.../ (*Russ & Leguil* : 199)

Or, cette rigueur conceptuelle n'est pas une exclusivité du corpus français. La philosophie est représentée dans les manuels des deux communautés comme une discipline qui va au-delà du sens commun. Après avoir dit ce que le sens commun entend par « philosophie » – en attribuant ces définitions à des locuteurs comme « les gens », « tout le monde », « la majorité des gens », etc. –, les auteurs des manuels brésiliens introduisent des définitions philosophiques, comme on le voit dans l'exemple suivant :

[63] Quando alguém diz “Esta é a minha filosofia” ou “Isso é a filosofia de fulana ou de fulano”, ou ainda, “Esta é a filosofia da empresa”, engana-se e não se engana ao mesmo tempo. Engana-se, pois imagina que, para “**ter uma filosofia**”, basta possuir um conjunto de ideias e princípios mais ou menos coerentes sobre todas as coisas e pessoas. E não se engana porque percebe, ainda que confusamente, que há uma característica nas ideias e nos princípios que o leva a dizer que são “**uma filosofia**”: a ligação entre certos comportamentos, as relações entre essas ideias e esses comportamentos como se tivessem alguns princípios que os unissem ou relacionasse. Ou seja, pressente-se que a

Quand quelqu'un dit « Celle-ci est ma philosophie », ou « Ça c'est la philosophie de madame Unetelle ou de monsieur Untel », ou encore « Celle-ci est la philosophie de l'entreprise », à la fois il se trompe et ne se trompe pas. Il se trompe, car il imagine que, pour « **avoir une philosophie** », il suffit d'avoir un ensemble d'idées et de principes plus ou moins cohérents sur toutes les choses et les gens. Et il ne se trompe pas parce qu'il s'aperçoit, encore que confusément, qu'il y a une caractéristique dans les idées et dans les principes qui le pousse à dire qu'il s'agit d' « **une philosophie** » : les liens entre quelques comportements, les relations entre ces idées et ces comportements comme s'il y avait

filosofia opera sistematicamente, com coerência e lógica. (*Chauí* : 23)

quelques principes qui les unissaient ou les reliaient. C'est-à-dire, on pressent que la philosophie opère systématiquement, avec cohérence et logique.

On part du sens commun – les énoncés entre guillemets – pour arriver à une définition plus précise de la philosophie (vision qui est, dans une certaine mesure, contenue dans la pensée du sens commun), à savoir que « la philosophie opère systématiquement, avec cohérence et logique ». Voici un autre exemple dans lequel on part du sens commun pour dégager une définition philosophique. Dans « ma philosophie » et « philosophie de l'entreprise », nous avons des cas d'autonymie, parce que les signes sont employés en mention : ils sont par ailleurs précédés du syntagme « la notion de », qui signale que le signe ne sera pas pris en usage :

[64] Qual o problema dessa definição [da filosofia como visão de mundo]? Por um lado, ela se parece com a noção de “**minha filosofia**” ou “**a filosofia da empresa**”; por outro, ela é tão genérica e ampla que não permite, por exemplo, distinguir entre filosofia e religião, filosofia e arte, filosofia e ciência. Na verdade, essa definição identifica filosofia e cultura, pois esta é uma visão de mundo coletiva que se exprime em ideias, valores e práticas de uma sociedade determinada. (*Chauí* : 23-24)

Quel est le problème de cette définition [de la philosophie comme vision du monde] ? D'un côté, elle ressemble à la notion de « **ma philosophie** » ou de « **philosophie de l'entreprise** » ; de l'autre côté, elle est si générique et large qu'elle ne permet pas, par exemple, de distinguer entre philosophie et religion, philosophie et art, philosophie et science. En vérité, cette définition identifie philosophie et culture, car celle-ci est une vision du monde collective qui s'exprime par des idées, des valeurs et des pratiques d'une société déterminée.

Pour montrer que la philosophie va au-delà du sens commun, les manuels brésiliens impliquent les lecteurs dans le discours, en employant un « langage jeune ». Mais les termes familiers sont signalés entre guillemets, justement parce que les auteurs ne veulent pas les assumer (il s'agit donc de modalisations autonymiques ; le signe étant employé en usage et en mention) :

[65] É o caso, por exemplo, do jovem que “**malha**” todos os dias na academia

C'est le cas, par exemple, du jeune qui « **bosse** » tous les jours dans la salle de

para alcançar uma boa forma física ou que “**racha**” de estudar para passar no vestibular. São esforços, “**sacrifícios**”, ações em que se abandona o prazer imediato em busca de um bem maior, que trará felicidade. (Cotrim & Fernandes : 14)

gym pour avoir une bonne forme physique, ou qui « **se casse la tête** » à étudier pour avoir son bac¹⁴³. Ce sont des efforts, des « **sacrifices** », des actions où l’on abandonne le plaisir immédiat pour rechercher un bien plus grand, qui apportera le bonheur.

Dans les exemples *supra*, finalement, tous les termes d’un langage jeune sont mis entre guillemets, lesquels marquent la prise de distance des auteurs. L’exemple suivant présente un terme familier, mis à distance dans cette modalisation autonymique :

[66] A dúvida filosófica não é /.../ uma prática meramente destrutiva, um questionar por questionar, uma chatice de quem não tem o que fazer (o chamado “**espírito de porco**”). (Cotrim & Fernandes : 38)

Le doute philosophique n’est pas /.../ une pratique simplement destructrice, un questionnement pour le questionnement, un embêtement de quelqu’un qui n’a rien à faire (ce que l’on appelle « **esprit de cochon** »).

3.2 Argumentation et discours rapporté

Dans son étude sur les journaux télévisés, Von Münchow (2004b) décrit les trois cas suivants concernant la relation entre argumentation et DR. On note que les locuteurs rapportant peuvent :

[1] représenter un discours de type argumentatif » [...] [;] [2] argumenter *avec* du discours rapporté (c’est-à-dire en utilisant le discours rapporté comme argument) [...] [ou] [3] argumenter *contre le discours autre en tant que tel*, non pas simplement en avançant des arguments allant dans le sens d’une conclusion opposée au *contenu* du discours autre, mais en prouvant qu’il constitue une infraction aux règles (ou maximes) conversationnelles. Autrement dit, le journaliste ne veut pas (seulement) montrer que le locuteur dont il rapporte le discours a tort, mais aussi – voire surtout – qu’il ment ou que ce qu’il dit n’est pas pertinent. (p. 200)

Dans notre corpus, nous remarquons que les auteurs, surtout dans les manuels brésiliens, peuvent argumenter *avec* ou *contre* un discours rapporté (cf. partie 3.2.1 *infra*). Dans le premier cas,

¹⁴³ Nous avons traduit « *vestibular* » par « bac » pour adapter le terme au contexte français.

les auteurs se servent du discours autre du sens commun ou des élèves pour leur propre argumentation. Dans le second cas, les auteurs utilisent ce discours autre pour invoquer des arguments qui vont à l'encontre du seul discours autre rapporté. Pour ce qui est du corpus français, ce sont les introducteurs de DR qui jouent un rôle important pour l'argumentation dans le manuel parascolaire *Pépin* (cf. partie 3.2.2 *infra*).

3.2.1 Argumentation et DR dans les manuels brésiliens

- On argumente avec un discours autre des élèves ou du sens commun

Dans les manuels brésiliens, nous identifions des énoncés dont la PCE est maximale, étant donné que les auteurs argumentent à l'aide d'un discours autre supposé être tenus par des élèves, comme dans l'exemple suivant :

[67]¹⁴⁴ É comum ouvirmos os pais e amigos dizerem que quando o assunto é o namorado ou a namorada não somos capazes de ver as coisas como elas são, que vemos o que ninguém vê e não vemos o que todo mundo está vendo. Dizem que somos “muito subjetivos”. Ou, como diz o ditado, que “quem ama o feio, bonito lhe parece”. [§] Frequentemente, quando aprovamos uma pessoa, o que ela diz, como ela age, dizemos que essa pessoa “é legal”.
(*Chauí* : 11)

/.../ Il est courant que nous entendions les parents et les amis dire que, lorsqu'il s'agit du petit ami ou de la petite amie, nous ne sommes pas capables de voir les choses telles qu'elles sont, que nous voyons ce que personne ne voit et ne voyons pas ce que tout le monde voit. Ils disent que nous sommes « très subjectifs ». Ou, comme dit le dicton, que « rien n'est laid pour celui qui aime ». Souvent, quand nous approuvons une personne, ce qu'elle dit, la façon dont elle agit, nous disons que cette personne « **est chouette** ».

Conformément à ce que nous avons vu *supra* dans l'analyse du positionnement de la personne (cf. partie 3.1.1), *Chauí* essaye de participer à l'univers des lecteurs-élèves en utilisant le « nous » inclusif à la place du « vous ». À la fin de l'énoncé, l'auteure se sert d'un fragment en style direct, en empruntant un discours autre à des adolescents en faveur de sa propre argumentation. Il s'agit d'un énoncé manifestement pris en charge par l'auteure.

¹⁴⁴ Cet exemple a déjà été analysé *supra*, mais en termes de positionnement de la personne.

Dans le prochain exemple, l’auteure argumente à l’aide de plusieurs passages en DD censés avoir été posés par le sens commun (eu égard à la présence des expressions comme « tout le monde », par exemple). Nous voyons que l’auteure utilise ces passages au profit de sa propre argumentation : elle pose les questions supposées être formulées par le sens commun et construit son raisonnement d’après ces questions :

[68]¹⁴⁵ Ora, muitos fazem uma outra pergunta: **“Afinal, para que filosofia?”** É uma pergunta interessante. Não vemos nem ouvimos ninguém perguntar, por exemplo, **“Para que matemática ou física?”** /.../ Mas todo mundo acha natural perguntar: **“Para que filosofia?”** /.../ Essa pergunta, **“Para que filosofia?”**, tem a sua razão de ser. Em nossa cultura e em nossa sociedade, costumamos considerar que alguma coisa só tem o direito de existir se tiver alguma finalidade prática muito visível e de utilidade imediata. /.../ (*Chavi*: 20)

Or, nombreux sont ceux qui posent une autre question : « **Enfin, à quoi sert la philosophie ?** » C’est une question intéressante. Nous ne voyons ni entendons personne demander par exemple, « **À quoi sert les mathématiques ou la physique ?** » /.../ Mais tout le monde trouve naturel de demander : « **À quoi sert la philosophie ?** » /.../ Cette question, « À quoi sert la philosophie ? », a sa raison d’être. Dans notre culture et dans notre société, nous avons l’habitude de considérer que quelque chose a le droit d’exister seulement si elle a une finalité pratique très visible et d’utilité immédiate /.../

C’est le même cas des exemples [69] et [70], les deux ayant le même introducteur de DD : *Eis por que... X* (« Voilà pourquoi... X ») :

[69] Eis por que ninguém pergunta **“Para que as ciências?”**, pois todo mundo imagina ver a utilidade das ciências nos produtos da técnica. (*Chavi* : 20).

Voici la raison pour laquelle personne ne demande **“À quoi servent les sciences ?”**, car tout le monde croit à l’utilité des sciences dans les produits de la technique.

[70] Eis por que muitos, cheios de perplexidade, indagam: **“Afinal, o que é**

Voici pourquoi beaucoup de gens, pleins de perplexité, demandent : « **Enfin,**

¹⁴⁵ L’extrait en question a déjà été analysé en termes de positionnement de la personne (*supra*).

a filosofia que nem sequer consegue dizer o que ela é?” (Chaui : 23).

qu'est-ce que la philosophie qui n'arrive même pas à dire ce qu'elle est ? »

Dans l'exemple [71] *infra*, Chaui énonce trois questions du sens commun à propos de la philosophie et, ensuite, argumente *avec* ce discours. L'argumentation *avec* un discours autre (en style direct, dans ce cas) est encore plus évidente du fait qu'elle se sert, par la suite, d'un « bilan » de ces questions dans ses propres argumentations : toutes les questions concernent, en fin de compte, le fait d' « avoir une philosophie » :

[71] Quando alguém diz “Esta é a minha filosofia” ou “Isso é a filosofia de fulana ou de fulano”, ou ainda, “Esta é a filosofia da empresa”, engana-se e não se engana ao mesmo tempo. Engana-se, pois imagina que, para “**ter uma filosofia**”, basta possuir um conjunto de ideias e princípios mais ou menos coerentes sobre todas as coisas e pessoas. E não se engana porque percebe, ainda que confusamente, que há uma característica nas ideias e nos princípios que o leva a dizer que são “**uma filosofia**”: a ligação entre certos comportamentos, as relações entre essas ideias e esses comportamentos como se tivessem alguns princípios que os unissem ou relacionasse. Ou seja, pressente-se que a filosofia opera sistematicamente, com coerência e lógica. (Chaui : 23)

Quand quelqu'un dit « Celle-ci est ma philosophie », ou « Ça c'est la philosophie de madame Unetelle ou de monsieur Untel », ou encore « Celle-ci est la philosophie de l'entreprise », il se trompe et ne se trompe pas à la fois. Il se trompe, car il imagine que, pour « **avoir une philosophie** », il suffit d'avoir un ensemble d'idées et de principes plus ou moins cohérents sur toutes les choses et les gens. Et il ne se trompe pas parce qu'il s'aperçoit, encore que confusément, qu'il y a une caractéristique dans les idées et dans les principes qui le pousse à dire qu'il s'agit d' « **une philosophie** » : les liens entre quelques comportements, les relations entre ces idées et ces comportements comme s'ils avaient quelques principes qui les unissaient ou les reliaient. C'est-à-dire, on pressent que la philosophie opère systématiquement, avec cohérence et logique.

L'exemple ci-dessous est intéressant puisque que les auteurs introduisent le locuteur rapporté dans le texte, et il s'agit effectivement du lecteur-élève : « peut-être **tu** diras... X (discours direct de X) » :

[72] Talvez você diga: “**Mas uma pessoa não pode questionar tudo o tempo todo. Imagine se alguém estiver em risco de vida e eu fico aí só perguntando...**”. Essa é uma boa objeção. O filósofo não pode duvidar o tempo todo: ele precisa alcançar algumas certezas /.../ (Cotrim & Fernandes : 34)

Tu diras peut-être : « **Mais une personne ne peut pas questionner toutes les choses tout le temps. Imaginez si quelqu’un est en danger et je reste là, me posant des questions...** ». Voilà une bonne objection. Le philosophe ne peut pas douter tout le temps : il a besoin d’atteindre quelques certitudes /.../

Nous avons le même cas de figure dans l’exemple [73]. Encore une fois, le locuteur rapporté est le lecteur-élève, qui pose une question en DD sur la philosophie de Descartes. Cette question sert de point de départ pour une explication plus approfondie au sujet de l’œuvre *Le Discours de la méthode* :

[73] Neste ponto você pode estar se perguntando: “**Mas como Descartes distinguia entre o certo e o duvidoso? Que critério ele utilizava?**”. A resposta pode ser encontrada na obra *Discurso do método* /.../ (Cotrim & Fernandes : 41).

Sur ce point, il se peut que tu te demandes : « **Mais comment Descartes distingue-t-il le certain du douteux ? Quel critère utilisait-il ?** ». La réponse peut être trouvée dans l’ouvrage *Le Discours de la méthode* /.../

- On argumente contre un discours autre des élèves ou du sens commun

Dans notre corpus, l’argumentation *contre* un discours autre est plutôt rare, mais elle peut être observée dans cet exemple :

[74] **É bem verdade, alguns dirão, sempre houve e ainda haverá pensadores que bajulam os poderosos e que emprestam suas vozes e argumentos para defender tiranos.** Nesse caso, porém, estamos diante das fraquezas do ser-humano /.../ (Aranha & Martins : 17)

Il est bien vrai, certains le diront, qu’il y a toujours eu, et qu’il y aura toujours des penseurs qui flattent les puissants et qui prêtent leurs voix et leurs arguments pour défendre les tyrans. Dans ce cas, cependant, nous sommes devant les faiblesses de l’être humain.

Dans [74], nous avons un fragment en DI avancé par les auteures comme un contre-argument à ce qu'était exposé auparavant dans le manuel, à savoir que la philosophie peut servir à déstabiliser le *statuo quo*. Ainsi, les auteures prévoient d'éventuelles objections et concluent en argumentant que des cas exceptionnels peuvent avoir lieu à cause des « faiblesses de l'être humain ». Nous voyons que les auteures invoquent des arguments contraires à ce discours-là. La PCE est donc maximale, étant donnée que les auteurs prennent en charge leurs PDV.

* * *

Nous voyons que la PCE est maximale dans les exemples exposés, puisque la distance construite par les auteurs et leurs propres énoncés est minimale : ils sont bien présents en tant que locuteurs rapportant et argumentant *avec* de différents discours autres. Dans les manuels brésiliens, il est important de faire en sorte que les lecteurs suivent les raisonnements exposés. Cela est peut-être lié à la culture éducative brésilienne ou à la didactique de la philosophie dans cette communauté. Quoi qu'il en soit, ce que nous retenons des exemples présentés, c'est une représentation de l'enseignement comme un *dialogue* avec les élèves. Nous chercherons des causes qui expliquent cette représentation de l'enseignement de la philosophie dans la troisième partie de ce travail (*infra*).

3.2.2 Les introducteurs de DR et l'argumentation dans les manuels français

En général, les discours rapportés au style direct sont introduits par un « ensemble formé par un Verbe et son Groupe Nominal sujet, ce dernier ayant la fonction énonciative d'identifier le locuteur rapporté au style direct » (Le Pesant, 2013 : 23). Nous avons, ainsi, des expressions courantes comme « dit-il », « assure-t-il », etc., qui expriment une PCE minimale, outre des formes comme les verbes d'affect (*ibid.* : 33), à l'exemple de « se réjouit X » ou « soupire Y ». De plus, Le Pesant (2013) montre que « [t]ous discours direct étant une citation, il a pour hyperonyme les mots *phrase(s), propos, texte, poèmes* etc., qui sont des noms de *signifiants* » (p. 28). On s'attend donc à ce qu'une citation soit introduite par une expression comme « Voici ce texte de X : », par exemple. Ce n'est pas ce qui se passe dans le manuel *Pépin*. Voici cet exemple :

[75] La référence à AUTRUI est donc directement convoquée [...] Dans le cas contraire, chez Hegel, chez Sartre ou Merleau-Ponty, autrui est présent au cœur de la conscience que j'ai de moi-même. La psychanalyse développera cette idée en la radicalisant. Le transfert au sens freudien signifiera d'ailleurs le processus par lequel le sujet rejoue avec son analyste des relations cruciales qu'il a eues avec sa mère, son père, son frère... pour que leurs sens et leur portée lui apparaissent. /.../

Autrui comme structure du champ perceptif. « ... autrui n'est ni un objet dans le champ de ma perception, ni un sujet qui me perçoit, c'est d'abord une structure du champ perceptif, sans laquelle ce champ dans son ensemble ne fonctionnerait pas comme il le fait. /.../ » GILLES DELEUZE, « MICHEL TOURNIER ET LE MONDE SANS AUTRUI », IN LOGIQUE DU SENS, ÉDITIONS DE MINUIT, 1969.

Quelqu'un, grands dieux, quelqu'un ! « Contre l'illusion d'optique, le mirage, l'hallucination, le rêve éveillé, le fantasme, le délire, le trouble de l'audition... le rempart le plus sûr, c'est notre frère, notre voisin, notre ami ou notre ennemi, mais quelqu'un, grands dieux, quelqu'un ! », MICHEL TOURNIER, VENDREDI OU LES LIMBES DU PACIFIQUE, GALLIMARD, 1967. (Pépin : 12)

Dans cet exemple, les deux introducteurs n'ont aucune des caractéristiques des introducteurs de DR que nous venons de citer. Même les deux-points y sont absents. Nous savons qu'il s'agit d'introducteurs car ils sont marqués en gras dans l'original et reprennent un morceau de la citation présentée par la suite. Le premier introducteur est un résumé des points les plus frappants de la citation à venir, une sorte de titre qui vise à attirer l'attention des lecteurs. Le second introducteur est la dernière phrase de la citation présentée. Il semble que Pépin vise à attirer l'attention des lecteurs par un procédé inhabituel dans l'introduction des citations. Dans l'exemple [76], c'est le dernier passage de la citation qui, encore une fois, est mis en relief comme introducteur de DD. Il s'agit d'un passage qui en lui-même manifeste la présence du locuteur, notamment Sigmund Freud :

[76] *La vie n'est pas facile !* « Un adage nous déconseille de servir deux maîtres à la fois. Pour le pauvre moi la chose est bien pire, il a à servir trois maîtres sévères [...]. Les trois despotes sont le monde extérieur, le surmoi et le ça. [...] (Le moi) se sent comprimé de trois côtés, menacé de trois périls différents auxquels il réagit, en cas de détresse, par la production d'angoisse. /.../[¹⁴⁶ Le moi ainsi pressé par le ça, opprimé par le surmoi, repoussé par la réalité, lutte pour accomplir sa tâche économique, rétablir l'harmonie entre les diverses forces et influences qui agissent en et sur lui : nous comprenons ainsi pourquoi nous sommes souvent

¹⁴⁶ Cette suppression relève de nous, les autres (en italique) sont de Pépin lui-même.

forcés de nous écrier : “Ah, la vie n’est pas facile !”[»], SIGMUND FREUD, NOUVELLES CONFÉRENCES SUR LA PSYCHANALYSE (1936), ÉD. GALLIMARD, 1989. (Pépin : 37)

Dans d’autres cas, ce sont des énoncés interrogatifs ou exclamatifs qui introduisent un DD. Dans le cas des exemples [77] et [78] *infra*, la PCE est de toute évidence maximale, puisque Pépin oriente les citations « à son goût ». Dans l’exemple [78], on voit qu’il introduit le discours de Sartre par un commentaire allusif, qui exige que le lecteur sache que la formule « L’enfer c’est les autres » a été mal comprise par le public :

[77] *Descartes existentialiste ?* « *Je suis, j’existe : cela est certain, mais combien de temps ? A savoir autant de temps que je pense, car peut-être se pourrait-il faire, si je cessais de penser, que je cesserais d’être ou d’exister* », RENE DESCARTES, *MEDITATIONS METAPHYSIQUES, MEDITATIONS SECONDE (1647)*. (Pépin : 25)

[78] *La parole est à l’accusé !* « *“L’enfer c’est les autres” a été toujours mal compris. On a cru que je voulais dire par là que nos rapports avec les autres étaient toujours empoisonnés, que c’était toujours des rapports infernaux. Or, c’est tout autre chose que je veux dire. Je veux dire que si les rapports avec autrui sont tordus, viciés, alors l’autre ne peut être que l’enfer. Pourquoi ? Parce que les autres sont, au fond, ce qu’il y a de plus important en nous-mêmes, pour notre propre connaissance de nous-mêmes /.../* », JEAN-PAUL SARTRE, *DANS UN ENTRETIEN DISPONIBLE SUR LE CD « HUIS CLOS », GALLIMARD, 2009*. (Pépin : 31)

Finalement, l’énoncé [79] est comme la preuve que les introducteurs inhabituels de DD de la part de Pépin visent à inciter le lecteur à lire les citations. Pour comprendre l’introducteur « *Leibniz, surfeur ?* », le lecteur doit lire toute la citation de Leibniz, y compris l’exemple assez long à propos de la mer et des vagues (que nous avons souligné en gras dans l’exemple). Mais le philosophe ne parle pas de surf, bien entendu :

[79] *Leibniz, surfeur ?* « *D’ailleurs il y a mille marques qui font juger qu’il y a à tout moment une infinité de perceptions en nous, mais sans aperception et sans réflexions, c’est-à-dire des changements dans l’âme même dont nous ne nous apercevons pas, parce que les impressions sont ou trop petites ou en trop grand nombre ou trop unies, en sorte qu’elles n’ont rien d’assez distinguant à part, mais jointes à d’autres, elle ne laissent pas de faire leur effet et de se faire sentir au moins confusément dans l’assemblage. [...] **Et pour juger encore mieux de petites perceptions que nous ne saurions distinguer dans la foule, j’ai coutume de me servir de l’exemple du mugissement ou du bruit de la mer dont on est frappé quand on est au rivage. Pour entendre ce bruit comme l’on fait, il faut bien qu’on entende les parties qui composent***

ce tout, c'est-à-dire le bruit de chaque vague, quoique chacun de ces petits bruits ne se fasse connaître que dans l'assemblage confus de tous les autres ensemble, c'est-à-dire dans ce mugissement même, et ne se remarquerait pas si cette vague qui le fait était seule. », LEIBNIZ, *NOUVEAUX ESSAIS SUR L'ENTENDEMENT HUMAIN (1764)*. (*Pépin* : 28)

Nous voyons dans cette partie sur le discours rapporté que les auteurs des manuels brésiliens l'utilisent comme moyen pour présenter leurs arguments en faveur de la philosophie, tandis que, dans le corpus français (dans *Pépin* du moins), les introducteurs de DR servent à attirer l'attention du lecteur-élève. Il nous semble que, dans les deux cas, le but est pédagogique, car les auteurs expriment, par la PCE+, le désir de convaincre les élèves de l'intérêt de la philosophie.

* * *

Les énoncés analysés dans ce chapitre sont caractérisés par une PCE maximale. Les auteurs des manuels manifestent leur subjectivité – il y a, donc, hétérogénéité montrée – et c'est en analysant ces marques que nous avons pu émettre quelques hypothèses au sujet des représentations sociales de la philosophie qui circulent dans les communautés française et brésilienne. Nous avons exploré davantage le corpus brésilien au détriment du corpus français, puisque c'est dans celui-là où les marques sont plus récurrentes. Le corpus français, à l'exception de *Pépin*, est marqué par les effacements énonciatifs et la PCE minimale, conformément à ce que nous verrons par la suite, dans le chapitre 4. Un résumé plus détaillé des résultats obtenus dans ce chapitre sera exposé dans les conclusions des analyses, à la suite du chapitre 4 *infra*.

Chapitre 4 : Analyse de la prise en charge énonciative minimale (PCE-)

Maintenant que nous avons exposé la PCE+ (chapitre 3 *supra*), nous verrons quelles sont les possibilités que les langues française et portugaise offrent au locuteur, d'après notre corpus de manuels de philosophie, pour que celui-ci puisse prendre de la distance vis-à-vis du contenu qu'il énonce, autrement dit, pour qu'il ne prenne pas en charge son discours. L'étude de la prise en charge énonciative minimale (PCE-) est réalisée moyennant une analyse de l'effet d'effacement énonciatif (EE). Nous savons que les philosophes eux-mêmes recourent à l'EE afin de mieux exposer leurs doctrines :

[C]ertains textes philosophiques sont « ascétiques », ils prétendent exposer systématiquement une doctrine en supprimant autant que faire se peut la présence de ces coordonnées [...]. On peut ici songer à des textes, tels *l'Éthique* de Spinoza ou le *Tractatus* de Wittgenstein, qui semblent voués à exténuer toute scénographie situationnelle. Un ouvrage comme *L'éthique* se présente comme la légitimation progressive de la scénographie qui lui permet précisément d'énoncer *ordine geometrico*. Quand on ouvre ce texte nous parvient une certaine parole, étrangère aux scénographies philosophiques usuelles ; il revient alors à l'exposé de la valider, de faire que la lecture comble progressivement l'écart ainsi institué. C'est précisément cette rupture modale et déictique entre énoncé et situation d'énonciation qui, paradoxalement, caractérise une telle scénographie. (Maingueneau, 2015 : 89-90)

Ce que Maingueneau (2015), dans l'extrait *supra*, appelle une « rupture modale et déictique entre énoncé et situation d'énonciation », c'est l'EE que nous avons pour objectif d'observer dans les discours des manuels de philosophie qui intègrent notre corpus. Dans un premier temps, nous analyserons comment l'emploi de déictiques à valeur indéfinie et/ou générique contribue à créer un effet d'EE (partie 4.1 *infra*). Par la suite, nous analyserons brièvement une marque d'effacement énonciatif spécifique au corpus français : les acteurs *backgrounded* (partie 4.2), qui sera suivie de l'analyse du rôle des postures énonciatives dans l'effet d'EE (partie 4.3 *infra*).

4.1 Les déictiques à valeur indéfinie et/ou générique et l'effet d'effacement énonciatif

Si l'analyse de la prise en charge énonciative comprend l'observation de « la distance que le locuteur construit, dans son discours, entre lui et sa production langagière » (Vion, 2011 : 75) (cf. cadre théorique *supra*), les déictiques se présentent comme les indices par excellence pour cette observation. Car un déictique ne peut être interprété que si l'on prend en considération la place du locuteur (et de l'allocutaire, dans certains cas) dans la situation de communication (Kerbrat-Orecchioni, 1997 : 36). De plus, nous savons que la deixis – avec la modalité, selon Lebranc (1998 : 87) – a un « statut clairement énonciatif ». Dans le cas de notre corpus, un effet d'effacement énonciatif peut être vérifié par la présence des déictiques à valeur indéfinie et/ou générique.

Les manuels scolaires français sont des anthologies ; les textes des auteurs sont, en général, relativement courts, et comprennent normalement un bref descriptif à propos du texte philosophique présenté (et/ou du philosophe qui a écrit le texte en question) :

[80] De la vie d'Héraclite, **nous** ne savons pas grand-chose ; ce penseur ionien (Grec d'Asie Mineure) qui vécut au VI^e siècle avant Jésus-Christ (environ 576-480), appartenait probablement à une famille sacerdotale ou royale. Aristocrate de haut rang, il traversa une époque troublée, celle où les cités d'Ionie, conquises par les Perses, s'étaient révoltées. [§] Des œuvres d'Héraclite, **on** ne possède que des fragments, des citations que l'**on** trouve dans les ouvrages de l'Antiquité grecque. (*Russ & Leguil* : 66)

Le premier paragraphe parle « [d]e la vie d'Héraclite » et le second « [d]es œuvres d'Héraclite ». Nous constatons, dans ce passage, une distance des auteures par rapport au contenu qu'elles énoncent. Cette distance se matérialise d'abord par l'emploi d'un « nous » générique, qui a pour référent « tous les humains », car la biographie d'Héraclite est une sorte de « patrimoine de l'humanité ». On trouve plusieurs exemples dans le manuel de *Russ & Leguil* d'un « nous » générique qui exprime un patrimoine de l'humanité toute entière :

- ^ « **Nous** ne possédons plus d'Aristote que des traités destinés à l'enseignement /.../ » (p. 99) ;
- ^ « Il [Épicure] meurt à l'âge de 71 ans, laissant une œuvre immense /.../ dont il **nous** reste peu de chose /.../ » (p. 118) ;
- ^ « La vie du poète latin Lucrèce (98-55 avant Jésus-Christ) **nous** est à peu près inconnue. » (p. 124) ;

^ « Mais il ne **nous** reste de cet ancien stoïcisme que des fragments /.../ » (p. 131), etc.

Les deux occurrences du pronom « on », dans le même paragraphe de l'exemple [80], ont une valeur indéfinie générique : nous pouvons les remplacer par un syntagme tel « tous les humains » ou « chacun » (cf. cadre théorique *supra*). De plus, selon Fløttum *et al.* (2007 : 37), les emplois indéfinis génériques sont entourés par des verbes au présent – comme c'est le cas dans l'exemple [80] – dans des énoncés qui « expriment [...] des vérités générales, le présent étant atemporel » (Fløttum *et al.*, 2007 : 37).

L'exemple [80] *supra* révèle une « stratégie », consciente ou inconsciente, de la part des locutrices, qui se servent de déictiques génériques¹⁴⁷ pour donner à l'énoncé cet effet d'EE. La PCE est donc minimale, étant donné que la distance que les auteures construisent entre elles et leurs productions langagières est maximale. On observe, donc, que les emplois génériques peuvent se mélanger : le « on » de type générique peut avoir lieu dans un même énoncé où nous constatons la présence d'un « nous » également générique. Afin de mieux systématiser nos analyses par la suite, nous présenterons d'abord les emplois indéfinis du pronom « on » (les indéfinis génériques étant parmi les plus répandus dans notre corpus) et, ensuite, les emplois génériques des pronoms « je », « tu », « nous » et « vous ».

4.1.1 Les différents emplois du pronom « on »

4.1.1.1 Le « on » dans le corpus français

Commençons par un exemple de *Cardin, Huisman & Vergez*. Le ton est toujours impersonnel parce que des « je » génériques permutent avec le « on » indéfini :

[81] **On** pourrait en dire autant de l'émotion, du sentiment. L'amour, par exemple, n'est pas quelque chose de purement intérieur ; c'est une certaine façon de **me** diriger vers autrui. **Je** ne vois pas (ou **je** ne *vis* pas) les personnes que **j'** aime de la même façon que **je** vois celles qui **me** laissent indifférent. (*Cardin, Huisman & Vergez* : 75)

Plus précisément, cette occurrence du « on » dans l'exemple [81] est indéfinie générique ; le fait que l'énoncé soit au conditionnel présent et qu'il décrive « des événements non factuels [...] » (cf. Fløttum *et al.*, 2007 : 38) renforce cette interprétation. Les occurrences du pronom « je » sont

¹⁴⁷ Barbéris (2010 : 1842) pense « comme Nunberg (1993) que [l]es clitiques en emploi généralisant continuent à être déictiques. C'est en suivant la voie de l'indexicalité, et aussi, en fonction de leur nature de pronom singuliers, que les indices de la 2^{ème} personne [et, dans le cas de nos analyses, de la première personne du singulier et du pluriel également, avec « je » et « nous »] parviennent à un sens généralisant ».

également génériques. L'effet « en cascade » (quand on remarque l'occurrence de plusieurs génériques qui s'enchaînent les uns aux autres dans un même extrait analysé) renforce, à notre avis, la genericité de ces emplois. Dans l'exemple suivant (exemple [82]), par contre, le « nous » n'est pas générique, mais inclusif : ce « nous » inclusif est très particulier, étant donné que les auteures prennent vraiment en charge ce début d'extrait, en s'assumant comme Européennes : « notre continent », c'est le continent européen, le continent du lecteur et des auteures :

[82] On peut prendre le christianisme comme exemple : il a façonné **notre** continent. Comme doctrine, il est incompréhensible sans la connaissance de la philosophie de Platon et du néoplatonisme qui lui a donné son langage. Les Évangiles en revanche, recueils des « dits » (paroles) de Jésus, s'inscrivent dans la droite ligne de la littérature hébraïque, éminemment imagée, figurative : **on** y parle plus en paraboles que par concepts. (*Russ & Farago* : 118)

Du fait de la présence de ce « nous » inclusif après les deux-points, l'emploi de la première occurrence du pronom « on » dans l'exemple [82] peut être tenu comme un emploi personnel ; c'est-à-dire que le « on » est employé à la place d'un « nous ». Dans cette première partie de l'exemple, la PCE est maximale. Le deuxième emploi de « on » renvoie aux auteurs de la Bible : il s'agit d'un « on » indéfini spécifique, car il peut être remplacé par « ils ». La PCE est moins forte qu'au début de l'énoncé, bien entendu, étant plus proche d'une PCE-.

L'exemple [83], issu du manuel de *Delattre*, illustre aussi un emploi du « on » indéfini spécifique :

[83] À cette question posée par le savant Molyneux, Locke répond qu'il est impossible que l'aveugle reconnaisse par la vue l'objet qu'il a l'habitude de percevoir par le toucher. Locke, empiriste comme Molyneux, conclut de cette expérience de pensée que toute **notre** connaissance vient des sens. Il s'oppose en cela à Descartes, Leibniz ou plus tard Kant, qui considèrent que **notre** connaissance n'est possible que s'il y a déjà des idées dans l'esprit. Selon eux, si **on** donnait la vue à l'aveugle, il reconnaîtrait les figures, car **nos** sensations se rattachent à des idées. (*Delattre* : 88)

Dans [83], les emplois du déictique « nous » sont génériques. « Notre connaissance » et « nos sensations », ce sont les connaissances et les sensations de « nous les humains », c'est-à-dire « tous les humains ». Le « on », pour sa part, à un référent indéfini spécifique, car il peut être remplacé par « quelqu'un » : « si *quelqu'un* donnait la vue à l'aveugle ». De plus, selon Fløttum *et al.* (2007 : 40), l'emploi indéfini spécifique de « on », en général, « se combine avec un temps

décrivant une situation spécifique, tel le passé simple, le passé composé ou l'imparfait non itératif »¹⁴⁸. Ici, « on donnait » est à l'imparfait non itératif, puisqu'il n'est pas entouré d'un complément circonstanciel de temps (cf. Riegel, Pellat & Rioul, 2009 [1994] : 523). Dans l'exemple [84], l'occurrence du « on » vient après un « nous » générique :

[84] /.../ si **nous** concevons la culture comme arrachement à la nature, **on** peut présenter la religion comme l'effort par lequel **les hommes** se forcent à devenir bons, à combattre leur méchanceté naturelle. (*Pépin* : 57)

L'auteur est en train de soulever, dans ce passage (et dans le chapitre où ce passage s'insère), plusieurs interprétations possibles pour la notion de « culture » : des interprétations qui correspondent à « chacun », de manière hypothétique : « si chacun conçoit la culture comme arrachement à la nature, nous avons la situation X ». Mais le « on » a, dans ce cas, un référent précis : il renvoie à des chercheurs dans le domaine de la philosophie, étant, donc, indéfini spécifique, tandis que le SN « les hommes » est un terme nominal générique (cf. Blanche-Benveniste, 2003 : 46). La PCE reste minimale en [84], étant donné le caractère générique des expressions employées. Voyons, maintenant, l'énoncé [85] :

[85] Un historien scrupuleux doit examiner les faits avec l'humilité que l'**on** est en droit d'exiger d'un homme de science. Cependant, l'histoire n'est pas un simple tissu d'événements. Une lecture philosophique de l'histoire, si l'**on** en croit Kant, ne doit pas être écartée. Bien au contraire, elle est la condition *sine qua non* d'une histoire cohérente et significative. (*Hansen-Løve* : 199)

Dans l'exemple [85], la première occurrence de « on » est indéfinie générique. Il peut tout à fait être remplacé par « tous les hommes » ou « chacun ». La deuxième occurrence, par contre, n'est pas si facilement interprétable. Le « on » semble être à la place d'un « nous » (inclusif). Ainsi, nous pouvons dire que la PCE est minimale au début de l'extrait (car la distanciation de la part de l'auteur du manuel est maximale par rapport à son propre énoncé) et peu à peu devient plus prononcée (même si un « on » personnel exprime une PCE moins évidente qu'un « nous » inclusif à proprement parler).

¹⁴⁸ L'aspect « itératif » s'oppose à l'aspect « semelfactif » : « Un procès peut être unique (*semelfactif*, du latin *semel*, "une fois") ou se répéter un certain nombre de fois, de manière discontinue ou régulière (*itératif*). Ce sont surtout les compléments circonstanciels de temps qui servent à indiquer l'aspect itératif (et non le temps du verbe lui-même) : *Il va / allait au théâtre souvent / quelquefois / parfois / rarement / toutes les semaines / tous les mois / une fois par an, ...* » (Riegel, Pellat & Rioul, 2009 [1994] : 523).

Dans [86], nous avons deux occurrences d'un « je » générique qui accompagnent un « on » indéfini spécifique, qui peut être remplacé par « quelqu'un » :

[86] Agir moralement ne peut être simplement appliquer les préceptes d'une « bonne éducation », comme un chien bien dressé appliquerait ce qu'**on** lui a appris. Agir moralement, c'est être soi-même à l'origine de sa bonne volonté morale. Dès lors, il n'y a pas de morale possible sans autonomie : c'est **moi** (*auto*) qui **m'**oblige au respect de la norme (*nomos*) du bien. (*Pépin* : 167)

Une situation spécifique nous est décrite comme exemple – celle du dressage d'un chien – d'où le passé composé dans « on lui a appris » ; temps verbal qui accompagne souvent les emplois indéfinis spécifiques (cf. Fløttum *et al.*, 2007 : 40). Entre parenthèses, nous avons la signification du « je » : il s'agit du « je » dans l'étymologie même du concept d' « autonomie » : (auto = moi). Cela prouve que l'auteur, en employant ce « moi » après le « on » indéfini spécifique, ne prend pas en charge son discours. Au contraire, l'effet d'EE dans [86] atteste d'une PCE-.

Dans l'exemple [87], le « on » est indéfini spécifique, car il renvoie à « ils », les scientifiques :

[87] Dans la recherche d'un critère permettant de distinguer la science de la pseudo-science, **on** invoque souvent la vérification : il suffirait que l'expérience « confirme » la théorie pour que celle-ci puisse être considérée comme scientifiquement établie. Cette réponse ne satisfait pas Popper, qui constate que l'astrologie, par exemple, ne laisse pas de présenter à l'appui de ses théories de nombreuses preuves fondées sur l'observation. L'horoscope qui **vous** prédit dans les semaines à venir un rendez-vous important et quelques soucis de santé a toutes les chances de se voir confirmer par l'expérience. Mais le fait que ses prédictions se réalisent **vous** autorise-t-il à affirmer sa scientificité ? (*Cardin, Huisman & Vergez* : 152)

Les occurrences du déictique « vous », dans l'exemple [87] *supra*, sont génériques : « vous » renvoie à « tous les hommes », « tout un chacun ». Cette combinaison de « on » indéfini (spécifique) et « vous » génériques contribue au surgissement d'un effet d'EE et donc à une PCE-. Finalement, c'est dans *Russ & Leguil* que nous constatons un emploi très rare dans les manuels : celui du « on » personnel stylistique. Il semble que les auteures emploient le « on » dans l'exemple suivant afin d'atténuer les impératifs (et de ne pas utiliser une forme verbale équivalente à un « vous ») :

[88] Spinoza démontre que, soumis aux passions, les hommes s’opposent nécessairement. Il souligne ici que l’homme, comme être de raison, tend à l’accord mutuel. **On** rapprochera ce texte des lignes d’Aristote : l’homme est un animal politique (voir Aristote, texte 14). (*Russ & Leguil* : 222)

Dans « on rapprochera ce texte des lignes d’Aristote », nous lisons « Rapprochez ce texte des lignes d’Aristote » (les auteures renvoient par la suite au « texte 14 » d’Aristote). Par ailleurs, dans d’autres passages du même ordre (quand les auteurs décrivent brièvement chaque texte reproduit dans le manuel), l’impératif est souvent utilisé, comme dans cet exemple (exemple [89] *infra*), ce qui montre que le « on » dans [88] est à la place d’un « vous » (impératif) :

[89] Pour bien comprendre ces lignes, **lisez** le texte 8. (*Russ & Leguil* : 329)

Concernant les interprétations des emplois du pronom « on » dans les exemples *supra*, nous pouvons dessiner le tableau suivant (tableau 14) comme récapitulatif. Notre étude n’est pas quantitative, et le tableau suivant vise seulement à résumer les analyses effectuées. Toutefois, nous croyons pouvoir affirmer que l’impression d’EE que nous avons eue à la première lecture de notre corpus est due dans une grande mesure à la présence du « on » indéfini dans les manuels français, ainsi qu’aux emplois génériques des déictiques restants (conformément à ce que nous verrons en détail *infra*). Voici le tableau récapitulatif des analyses :

Emploi du « on »	Exemples	Total d’occurrences
Indéfini impersonnel	-	-
Indéfini générique	[80], [81] et [85]	3
Indéfini spécifique	[82], [83], [84], [86] et [87]	5
Personnel neutre	[82] et [85]	2
Personnel stylistique	[88]	1

Tableau 14 : récapitulatif des analyses du pronom « on »

4.1.1.2 Le sujet indéterminé (réalisé avec un se impersonnel) et le sujet implicite : les équivalents du pronom « on » dans le corpus brésilien

Dans les manuels scolaires brésiliens nous observons, comme c’était le cas pour l’exemple [80] *supra* issu d’un manuel français, la présence de la forme réfléchie *-se*¹⁴⁹ (équivalente du « on »

¹⁴⁹ « [...] ni l’anglais, ni les [...] langues romanes ne disposent d’un pronom semblable [au « on »] mais doivent recourir à plusieurs formes différentes pour rendre le sens transmis par *on*, telles que *one*, *they*, *you* en anglais, 3^e ou 1^{ère} personne du pluriel, le pronom réfléchi *se* ou bien le pronom indéfini *uno* en espagnol, et le pronom réfléchi *si* ou la 3^e

indéfini générique) lorsqu'il s'agit d'introduire un philosophe ou un texte philosophique (ou de parler de la philosophie elle-même). Voici deux exemples tirés de *Chaui* :

[90] **Atribui-se** ao filósofo grego Pitágoras de Samos a invenção da palavra *filosofia*. Pitágoras teria afirmado que a sabedoria plena e completa pertence aos deuses, mas que os homens podem desejá-la ou amá-la, tornando-se filósofos. (*Chaui* : 28)

[91] Os historiadores da filosofia indagam se ela nasceu realizando uma transformação gradual sobre os mitos gregos ou produzindo uma ruptura radical com os mitos. /.../ [§] **Acredita-se** que o poeta é um escolhido dos deuses, que lhe mostram os acontecimentos passados e permitem que ele veja a origem de todos os seres e de todas as coisas para que possa transmiti-la aos ouvintes. (*Chaui* : 31)

On attribue au philosophe grec Pythagore de Samos l'invention du mot *philosophie*. Pythagore aurait affirmé que la sagesse pleine et complète appartient aux dieux, mais que les hommes peuvent la désirer ou l'aimer, en devenant des philosophes.

Les historiens de la philosophie se demandent si elle est née en réalisant une transformation graduelle des mythes grecs, ou en produisant une rupture radicale avec les mythes. /.../ [§] **On** croit que le poète est l'élu des dieux, qui lui montrent les événements passés et lui permettent de voir l'origine de tous les êtres et de toutes les choses pour qu'il puisse transmettre cette origine aux auditeurs.

L'exemple [90] commence par l'équivalent portugais du « on » français. Dans *atribui-se* (« on attribue »), nous avons un sujet indéterminé (réalisé avec la forme *se* impersonnelle)¹⁵⁰ ; or c'est la tradition philosophique qui a attribué l'invention du mot « philosophie » à Pythagore. La référence de la forme impersonnelle *-se* est indéfinie générique car elle peut être remplacée par « tous les hommes » ou « chacun ». Dans l'exemple [91], le syntagme *acredita-se* (« on croit ») relève de la même structure linguistique. Toutefois, nous hésitons quant à son interprétation. La forme impersonnelle est accompagnée du verbe « croire » (*acreditar*), ce qui fait de *acredita-se* (« on croit ») une expression figée, qui, selon notre interprétation, indique un emploi indéfini impersonnel. Rappelons que, d'après Fløttum *et al.* (2007 : 30), « le caractère figé [...] [d'une

ou 1^{ère} personne du pluriel en italien » (Jonasson, 2008 : 291). Tout au long de ce chapitre, nous signalerons les formes qui, en portugais, traduisent les emplois du « on » en français.

¹⁵⁰ Cf. Mateus *et al.* (1989 : 212).

locution] rend la force référentielle de *on* très affaiblie ». Ainsi, on parle de l'époque grecque, mais nous ne savons pas vraiment quelle est la personne qui croit « que le poète est quelqu'un de choisi par les dieux » : il s'agit d'une vision générale de l'époque, selon les historiens. Nous voyons ainsi que les auteurs des manuels de philosophie en France et au Brésil s'effacent dans ce genre d'énoncés, car ils ne peuvent pas affirmer avec certitude ce que les historiens eux-mêmes n'affirment pas (autrement dit, ils ne peuvent pas prendre en charge ce que les historiens eux-mêmes ne prennent pas (complètement) en charge). Le « si » dans l'énoncé [91] marque ce doute de la part des historiens¹⁵¹.

L'exemple [92], du manuel d'*Aranha & Martins* débute par l'équivalent en portugais du « on », suivi d'une série d'emplois génériques du déictique « je » :

[92] Por exemplo, **espera-se** que alguém não transgrida um sinal de trânsito por respeito à própria vida e à vida alheia, mas há motoristas que agem como crianças do primeiro estágio [de Kohlberg], quando obedecem ao sinal por temor à multa /.../ E quantos outros agem a partir do critério do “toma lá, dá cá”? Se **faço** o bem a quem **me** faz o bem e o mal a quem **me** faz o mal, **permaneço** no estágio dois, de trocas e acordos. (*Aranha & Martins* : 229)

Par exemple, **on** s'attend à ce que personne n'ignore un panneau de signalisation par respect pour sa propre vie et pour celle d'autrui, mais il y a des conducteurs qui agissent comme des enfants au premier stade [de Kohlberg], lorsqu'ils obéissent à la signalisation par crainte d'une amende /.../ Et combien d'autres agissent selon le critère « si tu fais ceci, je fais cela » ? Si **je** fais du bien à celui qui **me** fait du bien et du mal à celui qui **me** fait du mal, **je** reste au deuxième stade, celui des échanges et des accords.

En [92], les emplois sont génériques, car ils ont pour référent « tous les hommes », et non l'une des auteurs du manuel en particulier. Dans *espera-se* (« on attend »), la référence pour la forme impersonnelle *-se* est indéfinie générique, car on lit « *chacun* s'attend à ce que personne n'ignore un panneau de signalisation /.../ ». Encore dans l'univers des manuels brésiliens, l'exemple [93] correspond au même cas de figure que l'exemple [92] *supra*, mais cette fois-ci, le « on » indéfini générique est suivi d'une cascade de « nous » génériques :

¹⁵¹ Comme c'était le cas du « probablement » dans l'exemple [80] *supra*.

[93] Como **se pode** notar, **nossa** vida cotidiana é toda feita de crenças silenciosas, da aceitação de coisas e ideias que nunca **questionamos** porque **nos** parecem naturais, óbvias. **Creemos** na existência do espaço e do tempo /.../ **Creemos** na existência das qualidades e das quantidades. **Creemos** que **somos** seres racionais. (*Chauí* : 13)

Comme **on** peut le remarquer, **notre** vie quotidienne est entièrement faite de croyances silencieuses, d'acceptation de choses et d'idées que **nous** ne questionnons jamais parce qu'elles **nous** semblent naturelles, évidentes. **Nous** croyons à l'existence de l'espace et du temps /.../ **Nous** croyons à l'existence des qualités et des quantités. **Nous** croyons que **nous** sommes des êtres raisonnables.

Voyons, maintenant, l'exemple [94] :

[94] Por exemplo, estabelecida a verdade da teoria física de Newton, **sabemos** que: 1) as leis da física são relações dinâmicas de tipo mecânico, isto é, referem-se a relações de força (ação e reação) entre corpos dotados de figura, massa e grandeza; 2) os fenômenos físicos ocorrem no espaço e no tempo; 3) conhecidas as leis iniciais de um conjunto ou de um sistema de fenômenos, **podemos** prever os atos que ocorrerão nesse conjunto ou nesse sistema. [§] Assim, se **eu** quiser conhecer um caso físico particular, **aplicarei** a esses casos particulares as leis gerais da física newtoniana e **saberei** com certeza a resposta verdadeira. [§] **Costuma-se** representar a dedução pela seguinte fórmula: [§] Todos os x são y (definição ou teoria geral sobre um conjunto de objetos); [§] A é y (caso particular); [§] Portanto, A é x (dedução). (*Chauí* : 80)

Par exemple, la vérité de la théorie physique de Newton étant établie, **nous** savons que: 1) les lois de la physique sont des relations dynamiques de type mécanique, c'est-à-dire qu'elles font référence à des rapports de force (action et réaction) entre des corps doués de forme, de masse et de dimension ; 2) les phénomènes physiques ont lieu dans l'espace et dans le temps ; 3) une fois connues les lois initiales d'un ensemble ou d'un système de phénomènes, **nous** pourrions prévoir les actes qui auront lieu dans cet ensemble ou dans ce système. [§] Ainsi, si **je** veux connaître un cas physique particulier, **j'**appliquerai à ces cas particuliers les lois générales de la physique newtonienne et **je** saurai avec certitude la vraie réponse. [§] **On** a l'habitude de représenter la déduction par la formule suivante : [§] Tous les x sont des y (définition ou théorie générale sur

un ensemble d'objets) ; [§] A est y (cas particulier) ; [§] Donc, A est x (déduction).

Dans l'exemple [94], les occurrences du « nous » sont génériques. Ensuite, on constate l'emploi des déictiques génériques de première personne (« je voudrai », « j'appliquerai » et « je saurai »¹⁵²). Finalement, l'équivalent en portugais du « on » dans une expression figée – *costuma-se* (« on a l'habitude ») – est indéfini impersonnel, car il peut être remplacé par « il » ou « ce » (« il est d'habitude », « l'habitude consiste à », entre les physiciens et les mathématiciens)¹⁵³. La PCE dans l'exemple [94] est plutôt minimale, étant donné la forte présence des pronoms à valeur générique et d'un pronom à valeur impersonnelle. L'exemple [95] est tellement différent des exemples trouvés dans notre corpus qu'il mérite une place dans nos analyses, même s'il figure déjà dans notre cadre théorique *supra*. Il s'agit d'un exemple en portugais dont la traduction d'un mot doit passer par un « on » :

[95] A *infelicidade* ocorre, portanto, segundo os estoicos, quando não **conduzimos** corretamente **nossos** pensamentos e não **evitamos** as chamadas *coisas más*. /.../ **Podem me** obrigar, por exemplo, a ir a uma festa, inclusive **me** levar à força até lá, mas não **podem me** fazer querer ir a essa festa. [§] Portanto, segundo os estoicos, **posso** construir **minha** felicidade a partir dessa brechinha, usando **minha** vontade para querer apenas aquilo sobre o que **tenho** poder, que depende de **mim** e que **me** faz verdadeiramente feliz. (*Cotrim &*

Le *malheur* arrive, donc, selon les stoïciens, quand **nous** ne conduisons pas correctement **nos** pensées et n'**évitons** pas lesdites *mauvaises choses*. /.../ **On** peut m'obliger, par exemple, à aller à une fête, et même **m'y** amener de force, mais **on** ne peut pas **me** faire vouloir aller à cette fête. [§] Par conséquent, selon les stoïciens, **je** peux construire **mon** bonheur à partir de cette petite brèche, en utilisant **ma** volonté pour souhaiter seulement ce sur quoi **j'ai** le pouvoir, ce qui dépend de **moi** et ce qui **me** rend véritablement heureux.

¹⁵² Nous considérons, dans nos analyses, que le déictique peut être intégré dans la morphologie verbale. Cette décision est due surtout au fait que le portugais a une morphologie verbale plus riche que celle du français ; la présence explicite du pronom n'y étant pas obligatoire.

¹⁵³ Dans cet exemple, nous hésitons entre deux interprétations : soit le « on » est indéfini impersonnel, comme nous l'avons classé, soit il est indéfini générique, étant donné que « tout le monde » représente la déduction par la formule indiquée (il s'agit à nouveau d'un « patrimoine de l'humanité »). Fløttum *et al.* (2007 : 25) montrent que ce n'est pas toujours évident d'attribuer une référence au pronom « on » : « analyser le caractère caméléonesque et l'élasticité référentielle de *on* n'est pas chose facile, son caractère foncièrement vague risquant de rendre caduque tout essai de classification ».

Fernandes : 23)

Le pronom « on » a un référent indéfini spécifique, et correspond à « ils » ou « quelqu'un ». En portugais, grâce à la richesse de sa morphologie verbale, le pronom *eles* (« ils ») peut être intégré dans la morphologie verbale de *podem* (« ils peuvent »). La traduction française doit donc passer par le « on » pour traduire cette « indéfinitude », étant donné que la langue française ne permet pas un emploi comme « * Peuvent m'obliger, par exemple, à aller à une fête ».

Dans l'exemple [96], issu d'*Aranha & Martins*, « on » est indéfini générique. Son référent est « tous les hommes » ou « chacun » :

[96] Depois de conhecer um pouco da história do Direito, **pode-se** perceber o equívoco daqueles que “fecham a cara” diante da expressão “direitos humanos”, imaginando que tais direitos se resumem à defesa de bandidos. (*Aranha & Martins* : 283)

Après avoir connu un peu de l'histoire du Droit, **on** peut apercevoir l'équivoque de ceux qui « font la grimace » devant l'expression « Droits de l'Homme », en imaginant que de tels droits se résument à la défense de criminels.

Les auteures essayent, d'un côté, de mettre de la distance par rapport au contenu prononcé, car il s'agit d'un thème polémique. En prenant en compte l'usage du « on », que, ici, est à la place d'un « nous » (il s'agit donc d'un « on » personnel neutre), la PCE serait donc minimale. D'un autre côté, les guillemets nous montrent que les auteures ne sont pas d'accord avec un discours qui circule dans la communauté brésilienne à propos des « Droits de l'Homme », à savoir qu'il s'agit du « droit des bandits ». Voyons l'exemple [97] :

[97] [A percepção na Gestalt:] O conjunto é mais que a soma das partes, e cada elemento depende da estrutura a que pertence. Quando **ouvimos** uma melodia, não **percebemos** inicialmente as notas de que ela se compõe: por isso **podemos** reconhecê-la mesmo se a **ouvimos** com todas as notas diferentes, se transposta para outro tom. No entanto, se uma só

[La perception dans la Gestalt :] L'ensemble est plus grand que la somme des parties, et chaque élément dépend de la structure à laquelle il appartient. Quand **nous** écoutons une mélodie, **nous** ne percevons pas d'emblée les notes dont elle est composée : c'est pourquoi **nous** pouvons la reconnaître, même si **nous** l'écoutons transposée en un autre ton,

nota é alterada, **altera-se** o todo. (*Aranha & Martins* : 392-393)

avec toutes les notes différentes. Cependant, si une seule note est changée, tout change (**on** change le tout).

Aranha & Martins emploient une série de « nous » génériques, suivies d'un emploi indéfini impersonnel de l'équivalent du « on » en portugais (la forme *se* dans *altera-se*). Impersonnel, car le « on » peut être remplacé par « ce » ou « ça » (« ça change le tout », ou simplement « tout change »).

* * *

Avant de proposer un tableau pour les formes équivalentes du pronom « on » dans le corpus brésilien, il faut analyser les emplois du « on » où il exerce la fonction de locuteur rapporté.

4.1.1.3 Le pronom « on » comme locuteur rapporté

Rappelons que le discours rapporté est « l'opération qui consiste à représenter un discours autre et non ce discours lui-même » (Von Münchow, 2004b : 95). Ainsi, lorsqu'une opération de DR a lieu, l'analyste doit « distinguer l'acte (ou discours) rapportant de l'acte rapporté ou discours autre. On parlera également du locuteur rapportant/rapporté ou autre, de l'énoncé rapportant/rapporté ou autre, etc. » (*ibid.* : 95). La série d'extraits que nous analysons dans cette sous-partie relève du DR et a pour caractéristique d'avoir comme locuteur rapporté le pronom « on ». Ces exemples semblent confirmer l'affirmation de Fløttum (2004a) ; selon la linguiste, pour autant qu'il peut « remplacer tout pronom personnel ou n'importe quelle voix collective », le pronom « on » a « un rôle intéressant dans le jeu polyphonique d'un texte » (p. 409). Les exemples de cet ordre – dans lesquels le « on » est le locuteur rapporté – peuvent être relevés dans les manuels scolaires du corpus français et brésilien, et témoignent d'une prise en charge énonciative minimale, étant donné que le « on » comme locuteur rapporté finit par donner au lecteur « l'impression qu'il s'agit de discours dont personne ne saurait indiquer l'origine » (Von Münchow, 2005 : 61). Voici un exemple du corpus français :

[98] **On** attribue généralement à Freud la découverte et l'élaboration précise du concept d'inconscient. (*Hansen-Løve* : 53)

L'hypothèse de Fløttum *et al.* (2007)

[...] est que, dans le cas où *on* est employé de façon personnelle, ce pronom est la représentation de l'instance énonciative abstraite qui correspond au locuteur et/ou à l'allocutaire, ou encore à un tiers individuel à qui il est possible d'attribuer une identité spécifique. *Au cas où on a une référence indéfinie, il représente un tiers collectif.* (p. 126-127) [C'est nous qui soulignons]

Dans le cas de [98] *supra*, le « on » a une référence indéfinie, et représente donc un « tiers collectif » rapporté en DI. Plus précisément, il s'agit d'un « on » indéfini spécifique, qui se réfère au groupe des chercheurs en psychanalyse ou en sciences humaines d'une façon générale. Lorsque le pronom « on » a comme référent un *tiers collectif homogène*, l'emploi indéfini générique ne convient pas :

L'emploi indéfini générique, ayant trait au quantificateur universel, se montre marginal par rapport aux autres emplois en termes quantitatifs. La limitation se restreint d'autant plus si l'on considère que, pour représenter un tiers collectif homogène comme être discursif, il faut que le pronom figure avec un verbe qui puisse exprimer un lien de responsabilité avec un point de vue. Il s'avère que *on* n'apparaît guère comme la forme canonique d'une opinion collective. [...] Autrement dit, pour que *on* soit représenté comme la source d'un point de vue, dans la terminologie de la ScaPoLine¹⁵⁴, il faut qu'il s'emploie avec un verbe de diction, de croyance ou d'opinion qui arrivent à mettre en place un lien énonciatif de responsabilité entre *on* et le point de vue en question. *Or la majorité des occurrences de on avec ce type de verbe a une référence indéfinie spécifique [...]* (Fløttum *et al.*, 2007 : 132) [C'est nous qui soulignons]

Ce que ces auteures affirment au sujet des verbes qu'accompagnent le pronom « on » est vrai pour le corpus brésilien, et nous observons que la référence du « on » est intégrée à la forme verbale du verbe « croire » (*acreditar*) dans les exemples suivants :

[99] **Acredita-se** que Tales teria aprendido boa parte de seus conhecimentos com egípcios e babilônios. (Cotrim & Fernandes : 171)

On croit que Thalès aurait appris une bonne partie de ses connaissances avec les Égyptiens et les Babyloniens.

[100] No século XIX, entusiasmada com as ciências e as técnicas, bem como com a Segunda Revolução Industrial, a

Au XIX^e siècle, enthousiasmée par les sciences et les techniques aussi bien que par la Seconde Révolution Industrielle, la

¹⁵⁴ Fløttum *et al.* (2007) travaillent dans le cadre de la théorie scandinave de la polyphonie linguistique (connue sur le sigle « ScaPoLine »). C'est une perspective différente de celle que nous adoptons pour les analyses du DR (cf. cadre théorique *supra*).

filosofia afirmava a confiança plena e total no saber científico e na tecnologia para dominar e controlar a natureza, a sociedade e os indivíduos. [§] **Acreditava-se** que a sociologia, por exemplo, **nos** ofereceria um saber seguro e definitivo sobre o modo de funcionamento das sociedades e que os seres humanos poderiam organizar racionalmente o social, evitando revoluções, revoltas e desigualdades. [§] **Acreditava-se**, também, que a psicologia ensinaria definitivamente como é e como funciona a psique humana /.../ (Chauí : 59)

philosophie avait une confiance pleine et totale dans le savoir scientifique et dans la technologie pour dominer et contrôler la nature, la société et les individus. [§] **On** croyait que la sociologie, par exemple, **nous** offrirait un savoir sûr et définitif sur le mode de fonctionnement des sociétés et que les êtres humains pourraient organiser rationnellement le social, évitant les révolutions, les révoltes et les inégalités. [§] **On** croyait aussi que la psychologie expliquerait enfin comment est constituée et comment fonctionne la psyché humaine. /.../

Le verbe de croyance *acreditar* (« croire ») est employé respectivement dans le temps verbal présent (exemple [99]) et passé (exemple [100]). Dans *acredita-se*, la référence de la forme impersonnelle *-se* est indéfinie spécifique, c'est-à-dire que cette forme, équivalente au « on », peut être remplacée par « ils », les historiens (un collectif homogène). Dans le cas des deux occurrences de *acreditava-se* (exemple [100]), la forme *-se* exerçant la fonction de locuteur rapporté (en style indirect, comme c'était le cas dans [99]) est indéfinie spécifique. C'est le contexte qui permet d'établir cette classification, bien qu'elle ne soit pas évidente : étant donné que la forme équivalente au « on » se réfère à « ils », c'est-à-dire « les gens de l'époque » ou le sens commun du XIX^e siècle, rien n'empêcherait de la classer comme indéfinie générique (= « tout le monde », « chacun » à l'époque).

Dans l'exemple suivant, l'équivalent du « on » comme locuteur rapporté est indéfini spécifique, parce que l'expression dans laquelle il est intégré peut être traduite par : « C'est l'habitude de dire que ». Il s'agit d'un DR en style indirect, et l'équivalent du « on » « se combine avec un temps décrivant une situation spécifique » (Fløttum *et al.*, 2007 : 40). Dans ce cas, *teve* (« a eu ») correspond au *pretérito perfeito* (« prétérit parfait ») du *modo indicativo* (« mode indicatif »), traduit en français par une forme du passé composé :

[101] **Costuma-se** dizer que Heráclito

On a l'habitude de dire qu'Héraclite a eu

teve a intuição da lógica dialética, que no século XIX foi elaborada por Hegel e depois reformulada por Marx na teoria do materialismo dialético. (*Aranha & Martins* : 150)

l'intuition de la logique dialectique, qui dans le XIX^e siècle a été élaborée par Hegel puis reformulée par Marx dans la théorie du matérialisme dialectique.

Dans ces autres exemples, également en discours indirect, une série de faits historiques est rapportée, mais le locuteur n'est pas précisé :

[102] Desde o fim do século XVIII, com o filósofo Immanuel Kant, **passou-se** a considerar que a filosofia, durante todos os séculos anteriores, tivera uma pretensão irrealizável. Que pretensão fora essa? A de que nossa razão pode conhecer as coisas tais como são em si mesmas. Esse conhecimento da realidade em si, dos primeiros princípios e das primeiras causas de todas as coisas **chama-se metafísica**. (*Chauí* : 65)

Depuis la fin du XVIII^e siècle, avec le philosophe Emmanuel Kant, **on** considère que la philosophie, durant les siècles précédents, avait eu une prétention irréalisable. Quelle était cette prétention ? Elle était de penser que notre raison peut connaître les choses telles qu'elles sont en elles-mêmes. Cette connaissance de la réalité en soi, des principes premiers et des causes premières de toutes les choses, **on** l'appelle *métaphysique*.

[103] /.../ no jargão da filosofia **diz-se** que Deus é *imanente*; o contrário desse termo é *transcendente*, isto é, que está separado do mundo e não se confunde com ele, como é o caso do Deus cristão /.../ (*Cotrim & Fernandes* : 22)

/.../ dans le jargon de la philosophie, **on** dit que Dieu est *immanent* ; le contraire de ce terme est *transcendant*, qui veut dire ce qui est séparé du monde et ne se confond pas avec lui, comme c'est le cas du Dieu chrétien /.../

En [102] comme en [103], les occurrences du « on » (dans sa forme portugaise impersonnelle *-se*) sont indéfinies spécifiques et ont comme référent les philosophes et/ou historiens de la philosophie. À partir des énoncés analysés dans cette sous-partie, nous pouvons compléter le tableau pour les exemples du corpus brésilien, comme nous l'avons fait pour le corpus français. Nous avons donc la configuration suivante :

Emploi du « on »	Forme équivalente en portugais	Exemples	Total d'occurrences
Indéfini impersonnel	<i>se</i> impersonnel (marque d'un sujet indéterminé)	[91], [94] et [97]	3
Indéfini générique	<i>se</i> impersonnel (marque d'un sujet indéterminé)	[90], [92] et [93]	3
Indéfini spécifique	sujet intégré à la morphologie verbale (marque d'un sujet implicite) ou <i>se</i> impersonnel (marque d'un sujet indéterminé)	[95], [99], [100], [101], [102] et [103]	6
Personnel neutre	<i>se</i> impersonnel (marque d'un sujet indéterminé)	[96]	1
Personnel stylistique	<i>se</i> impersonnel (marque d'un sujet indéterminé)	-	-

Tableau 15 : récapitulatif des analyses des équivalents du pronom « on » dans le corpus brésilien

Nous observons que le « on » français correspond à peu près à la forme impersonnelle portugaise *se* (marque d'un sujet indéterminé). Dans notre corpus, cette forme traduit des emplois pronominaux indéfinis impersonnels et indéfinis génériques, mais aussi, dans certains cas, les formes indéfinies spécifiques. Le seul cas de figure qui possède une autre forme, outre celle du *se* impersonnel, ce sont les cas avec sujet implicite (équivalent au « on » indéfini spécifique), qui peuvent se réaliser par un sujet intégré à la morphologie verbale. Mais, nous l'avons vu, cet usage est plutôt rare dans le corpus brésilien. En outre, nous remarquons que dans chaque langue les locuteurs se servent de formes différentes pour objectiver leurs discours. Nous avons vu que la forme indéfinie impersonnelle apparaît davantage dans le corpus brésilien que dans le corpus français. Toutefois, ce terme « impersonnel », utilisé dans les grammaires, s'avère insuffisant, car la forme *-se* dite « impersonnelle » couvre un nombre plus grand d'emplois indéfinis.

Finalement, nous observons que l'important, pour notre recherche, c'est le fait d'avoir montré que les deux langues possèdent des formes qui permettent de créer un effet d'EE dans les textes et, par conséquent, qui permettent aussi aux auteurs de ne pas prendre en charge leurs discours. Voyons, maintenant, comment les autres pronoms rendent possible l'EE dans notre corpus.

4.1.2 « Je », « tu », « nous » et « vous » génériques « en cascade » et l'effet d'effacement énonciatif

4.1.2.1 Les génériques dans le corpus français

Jusqu'à présent, nous avons analysé les emplois génériques des déictiques « je », « tu », « nous » et « vous » lorsqu'ils intégraient un énoncé avec un « on » indéfini. Maintenant, nous analyserons seulement ces génériques, en montrant comment leur présence « en cascade » favorise l'effet d'EE. Les manuels parascolaires français, notamment *Cardin, Huisman & Vergez* et *Russ & Farago* (et *Pépin* dans une moindre mesure) sont ceux dans lesquels la PCE- est la plus marquée. Car ils sont remplis d'énoncés dont les références déictiques sont génériques. Un EE est, par définition, un phénomène qui affecte les déictiques (embrayeurs) dans un texte. Rappelons ce que nous dit Vion (2001 : 334) à ce sujet :

[...] l'effacement énonciatif constitue une stratégie, pas nécessairement consciente, permettant au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation, qu'il « objectivise » son discours en « gommant » non seulement les marques les plus manifestes de sa présence (les embrayeurs) mais également le marquage de toute source énonciative identifiable.

Or un emploi générique permet au locuteur de « gommer » les marques de sa présence dans un texte. Soit l'exemple [104], issu du manuel *Philosophie*, de *Cardin, Huisman & Vergez*, dans lequel la thématique traitée est la conscience :

[104] **Considérons** des « états de conscience » tels qu'une perception, un souvenir, une émotion. **Je** vois des passants sur le trottoir d'en face ; cette perception n'est pas un état intérieur, elle est un acte de **ma** conscience qui vise un objet du monde extérieur. De même, si **je me** souviens d'une journée de vacances, ce souvenir n'est pas une réalité purement intérieure, c'est un acte par lequel **ma** conscience se dirige vers un événement qui a eu lieu dans le passé. (*Cardin, Huisman & Vergez* : 75)

Nous remarquons que l'énoncé [104] commence par un « nous » inclusif, lequel a comme référent les auteurs du manuel et les lecteurs. Mais *Philosophie* est écrit par trois auteurs (Cardin, Huisman et Vergez) ; cela veut dire que le pronom déictique « je » ne peut pas désigner les auteurs dans cet ouvrage. Toutefois, le déictique « je » apparaît souvent à l'intérieur des textes de ce manuel. Il prend alors une valeur générique. Étant donné que la référence de « nous » n'est pas générique, au début de l'exemple [104] la PCE est maximale. Ce n'est qu'ensuite, avec les emplois génériques du « je », que surgit l'effet d'EE, avec, par conséquent, une PCE minimale.

L'exemple [105] ne présente que des déictiques génériques. Le « nous », au début de l'énoncé, est générique, car il renvoie à « tous les hommes », de même que toutes les occurrences du « je ». Cette « cascade » de pronoms génériques est très particulière et contribue à un effet d'EE. La PCE reste minimale :

[105] Sartre prolonge remarquablement les analyses hégéliennes dans *l'Être et le Néant*, en explicitant le conflit humain tel que **nous** le vivons à travers le corps et le regard. Le fait premier, c'est bien le conflit, mais ce conflit prend un sens existentiel fort concret. *C'est l'agression du regard d'autrui* qui exprime le mieux **ma** dépendance par rapport à l'autre. En effet, le regard est ce qui **me** dépouille de **moi-même**, de **ma** libre transcendance, de **ma** « seigneurie » sur le monde. Quand autrui **me** regarde, il **me** met en danger, car **je me** découvre alors en position d'objet. Désormais, la situation **m'**échappe et **je** n'en suis plus maître. La rencontre avec l'autre est **ma chute originelle** : Autrui, par son existence même, **me** fait tomber dans le monde des choses. **Je** ne suis pas seulement une liberté, mais une chose au milieu des choses /.../ (*Russ & Farago* : 41)

Dans l'exemple [106], du manuel *Pépin*, on parle de Merleau-Ponty, avec aussi un « nous » et des « je » génériques. Dans l'exemple [107], aussi de *Pépin*, nous avons une série de « je » génériques, suivie d'une série de « nous » génériques :

[106] /.../ si le sujet est auto défini, autrui est comme congédié de l'aventure de la conscience de soi, voire de celle de **notre** perception du monde. Dans le cas contraire, chez Hegel, chez Sartre ou Merleau-Ponty, autrui est présent au cœur de la conscience que j'ai de **moi-même**. (*Pépin* : 9)

[107] La liberté serait alors par essence morale : personne ne peut **me** forcer à vouloir vraiment le bien ; la qualité de **mon** intention ne dépend que de **moi**. Et la morale serait **notre** liberté proprement humaine : à la différence des animaux, **notre** comportement n'est pas tout entier dicté par l'obéissance à **nos** instincts. **Nous** sommes capables d'un écart avec ce donné naturel, dans lequel se joue la possibilité de **notre** moralité et de **notre** liberté. (*Pépin* : 168)

Les occurrences génériques semblent se manifester en grande partie par les déictiques « je » et « nous ». C'est aussi le cas des exemples [108] et [109], de *Cardin, Huisman & Vergez* :

[108] Elle [la conscience] apparaît chaque fois que l'automatisme de l'habitude ne suffit plus pour résoudre le problème qui **nous** sollicite. [§] C'est Bergson qui a développé avec le plus de force l'idée que « conscience signifie choix ». Il a montré que la conscience était étroitement liée à l'*action*. **Ma** tâche actuelle sollicite **ma** conscience. **Je** mobilise par exemple tous les

souvenirs qui **me** sont utiles pour agir dans le moment des souvenirs dont l'évocation serait tout à fait inutile pour **mon** activité présente. Telle « un pont jeté entre le passé et l'avenir », **ma** conscience rassemble et organise **mes** expériences passées pour **me** préparer à affronter les événements à venir. (*Cardin, Huisman & Vergez : 77*)

[109] Pour Maine de Biran (1766-1824), la conscience de soi relève d'un « sens intime » qui s'éveille avec le sentiment de l'effort, moteur volontaire. Au lieu du « Je pense donc je suis » de Descartes, Maine de Biran pose un « Je fais effort donc je suis ». Ainsi **je** lève le bras, et **ma** conscience s'éveille dans le sentiment du **moi** qui s'affirme en triomphant de l'inertie de **mon** corps. /.../ (*Cardin, Huisman & Vergez : 76*)

C'est dans *Cardin, Huisman & Vergez* que nous trouvons les rares occurrences d'un « vous » générique. Voici les exemples [110] et [111] :

[110] Dans le même ordre d'idées, l'Anglais Austin (1911-1960) découvre une catégorie d'énoncés particulièrement intéressants, en ce qu'ils réalisent effectivement l'action qu'ils désignent. Si, par exemple, **vous** dites à un ami : « Je te promets de passer te voir demain », **vous** ne décrivez pas une promesse ; **vous** la faites. (*Cardin, Huisman & Vergez : 114*)

[111] Pour définir la liberté, il convient de distinguer soigneusement le fatalisme qui asservit et le déterminisme qui libère. Le *fatalisme* dit : cet événement que **vous** craignez est inévitable ; quoi qu'il arrive auparavant, quoi que **vous** fassiez pour l'éviter, il se produira tout de même. /.../ [§] Si l'**on** ne veut pas que la barre de métal se dilate, il suffit de s'abstenir de la chauffer. (*Cardin, Huisman & Vergez : 220*)

Jusqu'ici, nous avons observé que le « nous » générique pouvait se mélanger avec le « je » générique dans un même énoncé (exemples [104] à [111] *supra*). Ce n'est pas le cas pour la deuxième personne du singulier et du pluriel (« tu » et « vous »). Les exemples [110] et [111] *supra* semblent confirmer les réflexions de Barbéris (2010) :

Il n'est pas possible [...] de contraster, dans un énoncé allocutif générique, les deux personnes du dialogue *je* et *tu* – et à plus forte raison, de les accompagner des pronoms toniques *moi* et *toi* en position disloquée. Les contre-exemples apparents ne résistent pas à un examen attentif : si un *je* (ou une autre position du dialogue – par exemple *nous*), voisine avec un *tu/vous* générique, on peut conclure qu'ils ne se situent pas sur le même plan. Par exemple, il peut s'agi[r] d'un marqueur discursif : *disons*, d'un commentaire métaénonciatif : *je veux dire*, d'une incidence : *je crois*. Il peut s'agir tout simplement de la fin de l'énoncé générique, marquée par la réapparition de l'autre position du dialogue, et par la remise en jeu de la relation interpersonnelle. (p. 1841)

Enfin, ce sont également les occurrences des déictiques génériques qui caractérisent l'effet d'EE dans les manuels de *Hansen-Løve* et *Delattre*, comme le montrent les exemples [112], [113] et [114] :

[112] Sans remettre nécessairement en question la validité globale de la théorie psychanalytique, il est possible de s'interroger sur les enjeux moraux de la découverte de Freud. Qu'en est-il de **ma** liberté si **je** suis gouverné à **mon** insu par un second moi ? (*Hansen-Løve* : 59)

[113] Le danger que **nous** fait courir le désir est de **nous** rendre dépendants de son objet et des conditions extérieures de sa réalisation. Il **nous** faut donc, selon Descartes, changer **nos** désirs plutôt que l'ordre du monde, afin de ne désirer que ce que **nous** savons pouvoir obtenir par **nous-mêmes**. Grâce à cette maîtrise des désirs, **nous** ne serons jamais tributaires du cours des choses. (*Hansen-Løve* : 78)

[114] Autrui est l'interlocuteur possible, celui avec qui une *intersubjectivité* est possible. Mais cette *parole* que **je** peux échanger avec lui ne saurait se réduire à un bavardage. Elle est la base d'un *engagement réciproque* dans lequel l'autre comme **moi** pouvons rejeter au second plan **nos** intérêts ou **nos** impulsions immédiats /.../ (*Delattre* : 100)

Dans son article, Barbéris (2010) travaille sur la langue parlée ; toutefois, ce qu'elle dit à propos des génériques est valable aussi pour la langue écrite, du moins en ce qui concerne l'« idée selon laquelle des énoncés génériques décrivent “un monde organisé de telle manière que des choses puissent s'y produire” [...], alors que les énoncés spécifiques décrivent les événements qui ont lieu effectivement dans le monde » (Barbéris, 2010 : 1841). Dans les analyses exposées *supra* à propos des « je », « tu », « nous » et « vous » génériques, nous avons observé que les auteurs des manuels de philosophie employaient des formes génériques pour décrire des situations philosophiques hypothétiques. Nous avons vu par ailleurs (cf. partie 4.1.1.3 *supra*) que c'est le « on » indéfini spécifique qui est souvent employé comme locuteur rapporté, dans un contexte qui a eu « lieu effectivement dans le monde », même si la source de l'information n'est pas précisément indiquée.

4.1.2.2 Les génériques dans le corpus brésilien

Cet effet d'EE par une « cascade » de pronoms génériques est particulièrement prononcé dans le corpus français et dans le manuel brésilien *Chauí*. Les exemples [115], [116], [117] et [118] le confirment :

[115] As sensações se reúnem e formam uma *percepção*, ou seja, **percebemos** uma única coisa ou um único objeto que **nos** chegou por meio de várias e diferentes sensações. Assim, **vejo** uma cor vermelha e uma forma arredondada, **aspiro** um perfume adocicado, **sinto** a maciez e **digo**: “Percebo uma rosa”. A “rosa” é o resultado da reunião de várias sensações diferentes num só objeto de percepção. (*Chauí* : 85)

[116] /.../ não **possuímos** critérios para distinguir o sonho da vigília e, portanto, não **temos** nenhum critério racional para afirmar que o mundo existe ou que ele não é um sonho. /.../ [§] No entanto, mostra Descartes, há um momento em que a dúvida se interrompe necessariamente porque o pensamento encontra, enfim, uma primeira verdade indubitável: “Eu penso!”. Essa primeira verdade pode se traduzir pelo seguinte raciocínio: **eu** penso, pois, se **eu** duvido de que **estou** pensando, ainda **estou** pensando, visto que duvidar é uma maneira de pensar. (*Chauí* : 109)

[117] Para os empiristas, a sensação e a percepção são causadas por estímulos externos que agem sobre **nossos** sentidos e sobre o **nosso** sistema nervoso e que recebem uma resposta que parte de **nosso**

Les sensations se réunissent et forment une *perception*, c’est-à-dire que **nous** percevons une seule chose ou un seul objet qui **nous** est parvenu par le moyen de plusieurs sensations différentes. Ainsi, **je** vois une couleur rouge et une forme arrondie, **je** sens un parfum sucré, **je** sens la souplesse et puis **je** dis : « Je perçois une rose ». La « rose » est le résultat de la réunion de plusieurs sensations différentes dans un seul objet de perception.

/.../ **nous** ne possédons pas de critères pour distinguer le rêve de la veille et, par conséquent, **nous** n’avons aucun critère rationnel pour affirmer que le monde existe ou qu’il n’est pas un rêve. /.../ [§] Cependant, comme le montre Descartes, il y a un moment où le doute s’interrompt nécessairement parce que la pensée trouve, enfin, une première vérité indubitable : « Je pense ! ». Cette vérité première peut se traduire par le raisonnement suivant : **je** pense, car si **je** doute du fait que **je** suis en train de penser, c’est que **je** pense toujours, étant donné que douter est une manière de penser.

Pour les empiristes, la sensation et la perception sont causées par des stimuli externes, lesquels agissent sur **nos** sens et **notre** système nerveux, et reçoivent en retour une réponse pour aboutir, en

cérebro, voltando a percorrer **nosso** sistema nervoso até chegar aos **nossos** sentidos na forma de uma sensação (uma cor, um sabor, um odor) ou de uma associação de sensações numa percepção (**vejo** um objeto vermelho, **sinto** o sabor de uma carne, **sinto** o cheiro da rosa, etc.). (*Chauí* : 151)

[118] Por que uma coisa pode mudar e, no entanto, conservar sua identidade individual de tal maneira que **podemos** dizer que é a *mesma* coisa, ainda que **vejamos** diferente do que fora antes? Como **sabemos** que uma determinada roseira é a mesma que, no ano passado, não passava de um ramo com poucas folhas e sem flor? Como **sabemos** que Paulo, hoje adulto, é o mesmo Paulo que **conhecemos** criança? [§] Por que **sinto** que **sei** que **sou** diferente das coisas? Porém, por que também **sinto** que **sei** que um outro corpo, diferente e semelhante ao **meu**, não é uma coisa, mas um alguém? /.../ [§] O que é uma coisa? E um objeto? O que é uma subjetividade? O que é o corpo humano? E uma consciência? [§] Perguntas como essas constituem o campo da metafísica, ainda que nem sempre as mesmas palavras tenham sido usadas para formulá-las. (*Chauí* : 179)

parcourant à nouveau **notre** système nerveux, à **nos** sens, sous la forme d'une sensation (une couleur, un goût, une odeur) ou d'une association de sensations dans une perception (**je** vois un objet rouge, **je** sens le goût d'une viande, **je** sens l'odeur de la rose, etc.).

Pourquoi une chose peut changer, et néanmoins conserver son identité individuelle, de telle manière que **nous** pouvons dire qu'il s'agit de la *même* chose, encore que **nous** la voyions de façon différente de ce qu'elle était auparavant ? Comment savons-**nous** qu'un rosier déterminé est le même qui, l'année dernière, n'était encore qu'un rameau avec peu de feuilles et sans fleur ? Comment savons-**nous** que Paul, aujourd'hui un adulte, est le même Paul que **nous** avons connu enfant ? [§] Pourquoi ressens-**je** que **je** sais que **je** suis [sic] différent des choses ? Par ailleurs, pourquoi ressens-**je** aussi que **je** sais qu'un autre corps, différent et similaire au **mien**, n'est pas une chose mais quelqu'un ? /.../ [§] Qu'est-ce qu'une chose ? Et un objet ? Qu'est-ce qu'une subjectivité ? Qu'est-ce que le corps humain ? Et une conscience ? [§] Des questions comme celles-ci constituent le champ de la métaphysique, même si les mots utilisés pour les formuler n'ont pas toujours été les

mêmes.

Même si les cascades de pronoms génériques sont particulièrement fréquentes dans *Chauí*, on les trouve aussi dans d'autres manuels brésiliens. Dans *Aranha & Martins*, les exemples [119] et [120] alternent des « nous » génériques avec des séries de « je » générique :

[119] Um dos mais importantes filósofos da corrente fenomenológica, o francês Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) relaciona a liberdade à compreensão do corpo, entendido como condição de **nossa** experiência no mundo. Para ele, não *tenho* um corpo, mas *sou meu* corpo, ou seja, **meu** corpo não é um objeto no mundo, mas é aquilo pelo qual o mundo existe para **mim**. Por isso, o corpo não é uma coisa que está no espaço e no tempo, porque ele “*habita* o espaço e o tempo”. (*Aranha & Martins* : 241)

[120] /.../ não **percebemos** o mundo como um dado bruto, desprovido de significados. Ao contrário, o que **percebo** é um mundo *para mim*, daí a importância do sentido, da rede de significações que envolvem os objetos percebidos /.../ (*Aranha & Martins* : 389)

L'un des philosophes les plus importants du courant phénoménologique, le Français Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) met en rapport la liberté avec la compréhension du corps, entendu comme condition de **notre** expérience dans le monde. Pour lui, **je n'ai** pas un corps, mais **je suis mon** corps, c'est-à-dire que **mon** corps n'est pas un objet dans le monde, mais qu'il est ce par quoi le monde existe pour **moi**. Aussi le corps n'est-il point une chose qui est dans l'espace et dans le temps, puisqu'il « *habite* l'espace et le temps ».

/.../ **nous** ne percevons pas le monde comme une donnée brute, dépourvue de significations. Au contraire, ce que **je** perçois est un monde *pour moi*, d'où l'importance du sens, du réseau de significations qui entourent les objets perçus /.../

Nous voyons que, même si la langue portugaise permet des emplois du type générique pour tous les pronoms, ce sont les auteurs des manuels français qui tirent le plus de profit de cette possibilité pour objectiver les discours dans les manuels.

* * *

Nous concluons des analyses présentées ici que la valeur générique peut être exprimée par le « on », ainsi que par les pronoms « je », « tu », « nous » et « vous ». Mais la valeur générique est l'une des valeurs possibles de « on », conformément à ce que nous avons exposé dans notre cadre théorique (partie 1.3 *supra*). Ce que nous observons, c'est qu'il y a un flottement dans les définitions des termes « indéfini » et « générique », comme nous l'attestent Çela-Gontier & Candea (2013) :

On parle généralement dans ce cas [quand « tu » « peut non seulement inclure *je* (le parleur-énonciateur) aux côtés de l'allocutaire et non en opposition, mais également toute personne absente de la situation et pouvant valider les mêmes prédicats] de « tu / vous » de référence générique, que certains auteurs rapprochent des emplois indéfinis de « on » en français et qu'ils désignent par « tu / vous indéfinis » [...] Une étude récente, (Verine, 2011), évoque le débat entre les dénominations *tu* générique vs. indéfini pour les emplois généralisants et en propose une nouvelle, celle de *tu* extensif [...] (p. 12)

À notre connaissance, les études sur les pronoms génériques sont plutôt rares¹⁵⁵. Çela-Gontier (2011), dans sa thèse sur « le rôle de “tu” dans les modulations de consensus entre formateur et apprenti » développe une analyse du « tu » générique. Le « tu » générique étant une manifestation orale plutôt qu'écrite, Çela-Gontier le classe, dans son article avec Candea (2013), dans plusieurs catégories : « “Tu” de référence générique inclusive », « “Tu” de référence générique exclusive », « “Tu” de référence générique exclusive - égocentrée » et « “Tu” de référence générique exclusive - avec sortie de la co-énonciation » (cf. pp. 13-16). Ce qui manque dans la littérature qui traite des pronoms génériques, c'est un travail sur la langue écrite, comme celui que Fløttum *et al.* (2007) ont fait, avec brio, sur les différentes valeurs du « on » français. Vu la finalité de notre étude, nous croyons avoir pu montrer en quoi les indéfinis et/ou génériques sont des mécanismes qui « permett[ent] au locuteur de donner l'impression qu'il se retire de l'énonciation, qu'il “objectivise” son discours » (Vion, 2001 : 334). Il nous reste à exposer, maintenant, le rôle des SN génériques dans cette objectivation.

4.1.3 Les SN génériques « l'homme » / « les hommes »

Blanche-Benveniste (2003 : 46) montre que le SN « les gens » ou « l'homme » peut marquer la genericité dans un énoncé :

¹⁵⁵ Et d'autres chercheurs le confirment : « Coveney [(2009)] [...] note [...] qu'il [l'usage générique ou indéfini des pronoms] est rarement mentionné par les grammaires et que très peu de travaux lui ont été consacrés depuis la fin des années 1970 » (Çela-Gontier & Candea, 2013 : 12).

Si le contexte oriente du côté des vérités générales, *on* a une valeur générique, qui englobe tous les humains, quels qu'ils soient [...]. On aurait la même chose avec *je, tu, nous, vous, chacun*, et les formes possessives et réfléchies correspondantes [...] ou avec des termes nominaux génériques comme *l'homme, les gens* [...].

L'appel à un SN générique tel « l'homme » ou « les hommes » est une spécificité du corpus des manuels *parascolaires* français et des manuels *scolaires* français dans une moindre mesure. Commençons par un exemple de *Russ & Farago*. Les deux occurrences du SN générique « l'homme » dans [121] sont accompagnées d'un « nous » générique, d'une série de « je » génériques et d'un « on » indéfini générique. Ces génériques contribuent à un effet d'EE ; et la PCE reste minimale dans cet extrait :

[121] Mais peut-être le désir, tel du moins que le définit Hegel comme tendance qui pousse **l'homme** à nier l'objet et à le sacrifier à sa satisfaction personnelle, est-il en mesure de **nous** faire comprendre le Beau artistique et l'œuvre d'art. Le Beau n'est-il pas ce que **je** désire et veux posséder ? [§] Cette vision de l'art est radicalement fausse. Si la représentation d'un nu éveille en **moi** quelque désir sexuel, c'est que **je** ne perçois pas le tableau dans sa dimension esthétique. Le Beau artistique ne s'offre jamais à **mon** désir, il ne concerne que le côté contemplatif de l'esprit, lequel laisse l'objet subsister dans sa liberté. La relation de **l'homme** à l'œuvre d'art et au beau n'est pas de l'ordre du désir. **On** ne consomme pas les œuvres d'art. (*Russ & Farago* : 89)

Dans *Cardin, Huisman & Vergez*, les occurrences des SN « l'homme » sont très fréquentes. Dans [122], nous avons deux occurrences reprises par des anaphores qui plus est, ce qui contribue à donner à tout l'énoncé un effet d'EE ; la PCE est minimale :

[122] C'est que le travail est d'abord une nécessité vitale. Il exprime le dénuement originel de **l'homme**, qui ne parvient à survivre dans la nature qu'au prix d'un effort douloureux. Rien de ce dont il a besoin pour vivre ne lui est donné. Pour manger, pour se chauffer, pour se vêtir, il doit se dépenser sans compter. Abandonné au sein d'une nature indifférente ou hostile, **l'homme** est en quelque sorte condamné à transformer sans relâche son milieu pour subvenir à ses besoins les plus impérieux. (*Cardin, Huisman & Vergez* : 120)

Dans *Pépin*, le même cas de figure se présente. Dans l'exemple [123], nous avons le SN « l'homme », au singulier, et « les hommes », au pluriel :

[123] Pour Spinoza, **les hommes** sont aussi déterminés par leur existence au sein de la Nature, qui agit à travers eux comme elle agit dans la croissance de la plante verte, le rugissement du

lion ou la chute d'une pierre qui roule. Lorsque **l'homme** désire, ou pense, il a, selon Spinoza, la même liberté que la plante lorsqu'elle pousse, le lion lorsqu'il rugit ou la pierre lorsqu'elle roule sur un terrain pentu. La même liberté... c'est-à-dire aucune ! Mais **l'homme**, lui, est capable de comprendre les lois de la Nature qui font que la plante pousse ou que, lui, **l'homme**, il pense comme il pense. (*Pépin* : 38)

L'exemple [124] est issu de *Russ & Leguil*, un manuel scolaire. L'emploi du SN « l'homme » a lieu dans un contexte où on note la présence de « nous » génériques. Il y a là un effet d'EE et une PCE- :

[124] La physique, science de la nature, **nous** délivre de toutes les craintes. L'univers, en effet, est formé de corps et de vide ; tout s'explique, en lui, par des causes matérielles : les mouvements des atomes. Un monde sans causalité divine se présente à **nous**. C'est dans cette perspective que Lucrèce critique la théorie des causes finales (Texte 1). Dans cet univers sans providence, **l'homme** se dresse, libre et autonome (Texte 2). (*Russ & Leguil* : 125)

Dans les deux autres manuels scolaires français de notre corpus, *Hansen-Løve* et *Delattre*, le SN « l'homme » ou « les hommes » ne contribue pas à l'effet d'EE. On en trouve néanmoins quelques occurrences, comme dans l'exemple [125] :

[125] Lorsqu'il n'est pas tout entier occupé à satisfaire les *exigences de son corps* (nourriture, chaleur, protection, etc.), **l'homme** prend le temps de *s'étonner de l'existence des choses*. (*Delattre* : 138)

* * *

Nous avons vu que c'est la présence du « on » indéfini, ainsi que celle des déictiques et des SN génériques qui caractérisent l'effet d'EE dans les manuels analysés. De cet effet d'EE découle une PCE minimale, étant donné que le « on » indéfini et les expressions génériques permettent au locuteur d'objectiver son discours, en créant une distance maximale entre lui-même et le contenu énoncé par lui. Dans les deux corpus, français et brésilien, les locuteurs se servent du « on » indéfini et du *se* impersonnel pour « gommer » leur présence du discours des manuels. Toutefois, c'est dans le corpus français que nous constatons la plupart des emplois génériques des autres pronoms. Qui plus est, le corpus français est le seul à employer des SN génériques du type « l'homme ». Cette analyse confirme donc notre impression initiale, à savoir que l'EE serait plus marqué dans le corpus

français. Mais c'est là que résident les vertus de la comparaison : sans cette comparaison, peut-être que nous ne nous rendrions pas compte des effacements du corpus brésilien.

4.2 Des acteurs *backgrounded* : une marque d'effacement énonciatif

Jusqu'ici, nous avons vu que les auteurs des manuels scolaires et parascolaires français et brésiliens adoptaient de différentes stratégies afin de construire une distance maximale entre eux et leurs productions langagières, notamment l'emploi de formes pronominales indéfinies et génériques. Dans le corpus français, plus précisément dans le manuel de *Delattre*, nous avons repéré une stratégie spéciale : le *backgrounding*.

Le *backgrounding* (« mise en arrière fond »¹⁵⁶) est une notion développée par Van Leeuwen (2008). Il s'agit des cas où les acteurs impliqués dans l'énoncé ne sont pas mis en relief (autrement dit : ils sont mis en arrière fond). Van Leeuwen (2008 : 29) fait une distinction entre *suppression* et *backgrounding* :

When the relevant actions (e.g., the killing of demonstrators) are included, but some or all of the actors involved in them (e.g., the police) are excluded, the exclusion *does* leave a trace. We can ask “But who did the killing?” or “But who was killed?” even though the text does not provide the answers. In this case, a further distinction should perhaps be made, the distinction between *suppression* and *backgrounding*. In the case of suppression, there is no reference to the social actor(s) in question anywhere in the text. [...] In the case of backgrounding, the exclusion is less radical: the excluded social actors may not be mentioned in relation to a given action, but they are mentioned else-where in the text, and we can infer with reasonable (though never total) certainty who they are. They are not so much excluded as deemphasized, pushed into the background. (Van Leeuwen, 2008 : 29)

Un acteur peut se trouver supprimé du fait de l'emploi, par le locuteur, d'une forme passive. D'ailleurs, il s'agit d'une « réalisation classique » de la suppression, selon Van Leeuwen (2008 : 29). De plus, « [s]uppression can also be realized through nonfinite clauses which function as a grammatical participant » (Van Leeuwen, 2008 : 29). L'exemple donné par le linguiste est « To maintain this policy is hard » (*ibid.* : 29). Voici les autres marques de suppression :

It is almost possible to delete “beneficiaries”, social actors who benefit from an action. [...] Nominalizations and process nouns similarly allow the exclusion of social actors. “Support” and “stopping”, in example 2.6, function as nominals,

¹⁵⁶ C'est nous qui traduisons.

although they refer to actions. [...]

2.6 The level of support for stopping immigration altogether was at a post-war high.

Processes may also be realized as adjectives, as is the case with “legitimate” in exemple 2.7. Who “legitimizes” the “fear”? The writer? We cannot be sure. The fears simple *are* legitimate, according to this representation:

2.7 Australians feel they cannot voice legitimate fears about immigration.

The action in exemple 2.8 involves a human actor, the teacher who opens the door. But coding the action in the middle voice (Halliday, 1985: 150-51) necessitates the exclusion of the agentive participant. The context may lead us to infer that the teacher was involved, but there can be no certainty – it might, for instance, have been the wind. [...]

2.8 The door of the playhouse opened, and the teacher looked in. (Van Leeuwen, 2008 : 30)

Van Leeuwen (2008) fait un relevé des marques de *backgrounding* pour l’anglais. Selon lui, dans tous les cas de *backgrounding*, « the excluded social actor is *included* elsewhere in the same clause or clause complex. It can also be realized in the same way as suppression, but with respect to social actors who *are* included elsewhere in the text » (*ibid.* : 30-31). Nous pensons qu’il s’agit, tant pour la suppression que pour le *backgrounding*, d’un procédé d’effacement énonciatif. Dans le manuel scolaire de *Delattre*, nous avons rencontré des exemples dans lesquels la suppression ou le *backgrounding* signalent un EE :

[126] **L’ethnocentrisme considère** sa propre civilisation comme supérieure, voire comme la seule à mériter le titre de « civilisée », quitte à s’arroger le droit d’aller éduquer d’autres peuples, par la force s’il le faut. (*Delattre* : 159)

Dans cet extrait, ce ne sont pas les déictiques qui marquent l’EE, mais la forme « l’ethnocentrisme considère... », où le mot « ethnocentrisme » figure comme sujet de l’énoncé. Or, l’ethnocentrisme est plutôt l’attitude d’une personne ou d’un peuple qui « considère sa propre civilisation comme supérieure ». Il s’agit, ici, d’un exemple de suppression, car les acteurs ne sont pas repérables dans le texte. Il est intéressant de contraster cet exemple à propos de l’ethnocentrisme avec celui de *Chauí* (où la PCE est sans doute maximale, étant donné son caractère assertif) :

[127] A visão europeia **era e é** etnocêntrica, ou seja, considera padrões, valores e práticas dos brancos adultos

La vision européenne **était et reste** ethnocentrique, c’est-à-dire qu’elle considère les normes, les valeurs et les

proprietários europeus como se fossem superiores a todos os outros e devendo servir de modelo ou de padrão para todas as sociedades, porque seriam definidores da civilização. Essa visão passou a ser compartilhada pelos descendentes dos colonizadores, isto é, pelos brancos das três Américas, e se mantém até os dias de hoje. (*Chauí* : 324)

pratiques des adultes blancs propriétaires européens comme s'ils étaient supérieurs à tous les autres et devaient servir de modèle ou de standard pour toutes les sociétés, parce qu'ils seraient les définisseurs de la civilisation. Cette vision a, par la suite, été partagée par les descendants des colonisateurs, c'est-à-dire les blancs des trois Amériques, et elle est restée jusqu'à nos jours.

Dans cet autre exemple (exemple [128] *infra*), nous voyons que le sujet de l'énoncé mis en gras est « son existence », qui a pour prédicat un attributif. Nous n'avons pas dans « Et pourtant, son existence paraît si évidente ! » un complément d'objet indiquant l'acteur qui considère l'existence évidente. Il s'agit d'un exemple d'acteur *backgrounded*, puisqu'il peut être retrouvé ailleurs, dans la proposition antérieure (même s'il s'agit d'un « on » indéfini)¹⁵⁷ :

[128] Le temps est fuyant : dès qu'on cherche à le saisir, il s'échappe, comme s'il n'existait pas.
Et pourtant, son existence paraît si évidente ! (*Delattre* : 138)

Nous concluons que les acteurs *backgrounded* peuvent constituer une piste intéressante pour les études sur l'effacement énonciatif. Il s'agit aussi d'une façon d'articuler ces études avec la *Critical Discourse Analysis* (CDA), cadre dans lequel s'insèrent les études de Van Leeuwen (2008).

4.3 Le rôle des postures énonciatives dans l'effet d'effacement énonciatif

Les manuels de philosophie entretiennent un rapport avec les discours philosophiques eux-mêmes. Ainsi, une analyse des postures énonciatives, « qui reposent sur la déliaison des instances de locution et d'énonciation, [...] [permet] de rendre compte de la construction interactionnelle des points de vue et de la place que les énonciateurs se donnent, en continuité ou en rupture avec telle théorie du champ [philosophique] » (*Rabatel*, 2014 : 165).

¹⁵⁷ Cf. *supra* (partie 4.1) les différentes analyses du pronom « on ».

4.3.1 La posture de sur-énonciation

4.3.1.1 Les commentaires de L1/E1 et la sur-énonciation

Le locuteur/énonciateur premier (L1/E1) peut ajouter à la reformulation d'un contenu propositionnel (dorénavant CP) qui relève d'un locuteur/énonciateur second (l2/e2) un commentaire personnel. Dans ce cas, la PCE est minimale, puisque L1/E1 n'assume pas explicitement son désaccord avec un PDV : il joue avec ce désaccord. En gros, il fait comme s'il partageait le PDV qu'il énonce en même temps qu'il ajoute un commentaire à ce CP. Nous avons des exemples dans *Pépin* :

[129] Est souvent nommé platonique cet amour « idéal », éthéré, dans lequel deux êtres s'aiment sans se toucher, sans se livrer aux plaisirs de la chair, dans une pure communion d'esprits. Le contresens est ici majeur : si pour Platon le désir charnel vise bien une « idée », celle du Beau ou même celle du Bien ou du Vrai, les hommes n'accèdent à ce stade « idéal » qu'en en passant d'abord par les plaisirs du corps. Autrement dit, je désire bien un corps et, dans le meilleur des cas, ce désir va ensuite m'apparaître comme désir du Vrai. **Mais il faut d'abord se coucher !** (*Pépin* : 26)

Dans l'exemple [129] *supra*, on voit que Pépin, auteur du manuel – et locuteur/énonciateur premier (L1/E1) – doit, du fait d'écrire un manuel de philosophie, présenter la/les théorie(s) d'un ou plusieurs philosophes sur une variété de notions philosophiques. Dans [129], il commence par exposer le PDV du sens commun, qui est probablement celui des lecteurs, à savoir la vision selon laquelle l'amour platonique serait un amour idéal, spirituel. Ensuite, il reformule le PDV qui est censé être celui de Platon : pour Platon, il y aurait cette partie d'idéal, mais elle ne serait possible qu'après le passage par le charnel. Il y a jusque-là une co-énonciation. Il s'agit d'une « concordance concordante » : le PDV est partagé par Platon et Pépin, étant donné que Pépin s'accorde avec la définition donnée par Platon. Ce n'est qu'ensuite, avec le commentaire en ton « humoristique », que surgit la sur-énonciation. Conformément à ce que nous avons vu plus haut dans le cadre théorique, le concept de « sur-énonciation » « rend compte de déséquilibres énonciatifs aboutissant à la difficile construction d'une référence “commune” traversés par des tensions ou des contradictions, en l'absence de véritable accord entre énonciateurs » (Rabatel, 2004d : 36). L1/E1 (Pépin) fait un commentaire humoristique (« Mais il faut d'abord se coucher ! »). L'humour fonctionne comme un jeu où L1/E1, par une sorte de « concordance discordante », signale que le sens commun a tort de penser que l'amour platonique est un amour idéal. En somme, nous avons une tension : d'un côté,

L1/E1 doit présenter le PDV du 12/e2 (Platon)¹⁵⁸. De l'autre, il doit présenter le PDV du sens commun, avec qui il est en désaccord, même s'il reconnaît que la vision de Platon se prête à des malentendus, car l'amour idéal ne vient qu'après un amour charnel. La PCE est plutôt minimale, mais pas complètement, étant donné que Pépin assume son PDV selon lequel l'utilisation de l'expression « amour platonique » par le sens commun est un « contresens ». L'exemple [130] présente le même cas de figure :

[130] /.../ pour les stoïciens (Épictète, Marc Aurèle...), les hommes ne sont pas libres d'agir /.../, mais d'accepter ou non ce qu'ils ne peuvent pas changer. La liberté peut alors se reconquérir dans cet effort de la volonté et de la raison pour accepter, apprendre à « dire oui » à ce qui arrive. La liberté se veut alors liberté d'acceptation. [§] Pour Spinoza, les hommes sont aussi déterminés par leur existence au sein de la Nature, qui agit à travers eux comme elle agit dans la croissance de la plante verte, le rugissement du lion ou la chute d'une pierre qui roule. Lorsque l'homme désire, ou pense, il a, selon Spinoza, la même liberté que la plante lorsqu'elle pousse, le lion lorsqu'il rugit ou la pierre lorsqu'elle roule sur un terrain pentu. **La même liberté... c'est-à-dire aucune !** Mais l'homme, lui, est capable de comprendre les lois de la Nature qui font que la plante pousse ou que lui, l'homme, il pense comme il pense. La liberté est alors redéfinie comme connaissance du déterminisme – pas simplement acceptation comme chez les stoïciens, mais connaissance rationnelle, scientifique, des lois de la Nature. La liberté est alors liberté de connaître le déterminisme. (*Pépin* : 37-38)

Dans [130], le locuteur/énonciateur premier (L1/E1), c'est-à-dire Pépin lui-même, présente, encore une fois, les PDV du locuteur/énonciateur second (12/e2) : dans ce cas, le philosophe Spinoza. L1/E1 adopte la posture de co-énonciation : nous avons une « *co-construction par les locuteurs d'un PDV commun et partagé, qui les engage en tant qu'énonciateurs* » (Rabatel, 2008b : 188). Ce n'est ensuite que L1/E1 argumente contre l'approche philosophique dont il parle (les marques de la présence de L1/E1 sont très explicites par la modalité d'énonciation, avec les points de suspension et le point d'exclamation). Toutefois, il le fait par un commentaire ironique (signalé en gras dans l'exemple), d'où un basculement vers la posture de sur-énonciateur, puisqu'il y a là une concordance discordante. Dans l'ironie, L1/E1 il fait comme s'il partageait le PDV qu'il énonce en même temps qu'il signale – ironiquement – qu'il « pense exactement le contraire » (cf. Rabatel, 2010). D'après Eggs (2009 : § 11), en France, il y a deux grands courants d'études de l'ironie :

¹⁵⁸ Dans nos exemples, il s'agit d'un locuteur/énonciateur second (12/e2) parce que « le PDV est exprimé par un acte de parole identifiable » (Rabatel, 2009 : 71). Il y a donc un syncrétisme entre locuteur et énonciateur.

[...] l'analyse en termes de polyphonie de Ducrot d'un côté et celle en termes d'argumentation contradictoire de Berrendonner de l'autre [...]. D'après Ducrot (1984), le locuteur (qui accomplit un acte ironique) fait entendre la voix d'une autre personne, l'énonciateur, en présentant la position de ce dernier comme absurde.

Les extraits de Pépin sont intéressants en tant qu'exemples de sur-énonciation :

[131] /.../ Mais le refoulement ne tue pas les pulsions : il en reste une énergie (la libido donc) qui va chercher à se réinvestir ailleurs que dans sa destination naturelle initiale, en étant, dit Freud, « sublimée ». Ainsi la création artistique, l'émotion esthétique, ou même le travail intellectuel intense, comme le vôtre qui lisez ce manuel, peuvent-ils constituer autant d'occasions de sublimer des pulsions sexuelles (ou agressives) refoulées. **La libido est alors le moteur inconscient de votre activité... mais vous n'êtes pas libidineux pour autant !** Certes, vous satisfaites alors des pulsions sexuelles refoulées... mais sans penser au sexe /.../ (Pépin : 30)

[132] Sartre refuse tous les déterminismes, mais il s'en prend avec une vigueur particulière au déterminisme inconscient (**on se doute de ce qu'en dirait un psychanalyste !**). (Pépin : 39)

Dans [131], il y a sur-énonciation parce que L1/E1 se sert d'un discours bivocal. Ainsi, nous ne savons pas exactement quel PDV correspond à L1/E1 et lequel correspond à l2/e2. Cela favorise la multiplication des sources énonçantes, marque de sur-énonciation (cf. Rabatel, 2004b). Dans [132], l'énoncé en gras est un DR allusif, étant donné que le thème de la psychanalyse a déjà été traité dans le manuel. Il signale donc une connivence avec le lecteur, qui doit interpréter cette allusion pour comprendre le sens de l'énoncé. Les allusions à des contenus déjà travaillés sont présentes aussi dans le corpus brésilien :

[133] A felicidade parece ter mesmo uma dimensão física, que pode ser identificada e medida em termos de ondas cerebrais (**os epicuristas adorariam saber disso**). (Cotrim & Fernandes : 27)

Le bonheur semble réellement avoir une dimension physique, qui peut être identifiée et mesurée en termes d'ondes cérébrales (**les épicuriens auraient adoré savoir cela**).

[134] A dimensão interior /.../ influi de forma contundente na construção de uma existência feliz ou infeliz (**quase toda a**

La dimension intérieure /.../ influence de façon frappante la construction d'une existence heureuse ou malheureuse

filosofia grega aplaudiria em pé essa conclusão). (*Cotrim & Fernandes* : 28)

(presque toute la philosophie grecque applaudirait debout cette conclusion).

[135] Abordaremos em seguida dois dos principais filósofos racionalistas desse período: René Descartes (**nosso velho conhecido**) e Baruch Espinosa. (*Cotrim & Fernandes* : 228)

Nous aborderons par la suite deux des principaux philosophes rationalistes de cette période : René Descartes (**notre vieille connaissance**) et Baruch Spinoza.

Cotrim et Fernandes, dans ces exemples, font des allusions aux contenus travaillés précédemment dans leur manuel. Par ces allusions, les auteurs, où les locuteurs/énonciateurs premiers, restent dans une position de sur-énonciateur, parce qu'ils articulent ces différentes sources dans un même énoncé.

Le but de Pépin semble être celui de conquérir ses lecteurs par ces commentaires sarcastiques. Dans l'exemple [136] les ajouts (entre parenthèses) de Pépin attestent de cette volonté de Pépin de rompre avec un discours neutre, marqué par des effacements énonciatifs. Il expose plusieurs exemples par le biais d'un « je » générique, mais finit son exposé avec « Justin Timberlake », tenu pour une idole des adolescents :

[136] En effet, il y a d'inconscient du sujet que parce qu'il y a eu refoulement : parce qu'il y a eu *des autres* (**les parents, la société...**) pour véhiculer des interdits sociaux ou moraux, au nom desquels le refoulement a eu lieu. Et il n'y a d'inconscient dans le sujet que parce que l'enfant se construit en s'identifiant à des figures successives de l'altérité (**Papa, Maman, mon parrain, ma grand-mère, mon frère, ma maîtresse, Justin Timberlake...**). (*Pépin* : 10-11)

Dans [136], nous avons sur-énonciation parce que nous constatons une « coproduction d'un PDV surplombant de L1/E1 qui reformule le PDV [d'un autre] en paraissant dire la même chose tout en modifiant à son profit le domaine de pertinence du contenu ou son orientation argumentative » (Rabatel, 2015 : 127). On observe que la posture de sur-énonciateur n'est pas suffisante, dans les cas présentés, pour caractériser une PCE maximale puisque L1/E1 présente partout le PDV d'un locuteur/énonciateur second avec une certaine distance. Il s'agit à peu près du cas de figure présenté par Vion (2011) pour la modalité, qu'il définit comme « réaction vis-à-vis d'une représentation mise à distance » (p. 77). Dans les exemples *supra*, les commentaires sont une sorte de réaction à d'autres PDV qui ont été présentés de façon neutre et objective. Cette objectivité est encore plus flagrante dans ces exemples du manuel parascolaire de *Cardin, Huisman & Vergez* :

[137] La notion d'inconscient est inconcevable, contradictoire si nous définissons la psychologie comme l'étude de la vie intérieure, de la conscience. **Une conscience inconsciente, cela n'a pas de sens !** (*Cardin, Huisman & Vergez* : 84)

[138] Pensons au sens d'une petite phrase comme : « j'ai bien changé ». Si j'avais tellement changé, mes changements successifs, étrangers les uns aux autres, s'ignorerait absolument. **Si j'avais absolument changé, je ne le saurais pas !** Tout jugement sur le temps /.../ est donc un jugement hors du temps. (*Cardin, Huisman & Vergez* : 95)

Dans [137] et [138] *supra*, les déictiques sont génériques, ce qui veut dire que L1/E1 présente les PDV philosophiques avec objectivité. L'effet d'EE est évident. Ce sont les manifestations du locuteur/énonciateur premier (dans les énoncés soulignés en gras) qui nous permettent de caractériser une posture de sur-énonciation, signalant une concordance discordante de la part de L1/E1 par rapport au contenu énoncé. Toutefois, la PCE est encore minimale. Des énoncés qui manifestent la présence du L1/E1 (par les points d'exclamation ou les points de suspension) peuvent être observés également dans les manuels scolaires de notre corpus, à exemple de *Russ & Leguil* :

[139] De nombreuses polémiques avec les savants et les théologiens de l'époque agiteront la vie de Hobbes après son retour en Angleterre (**on l'accuse d'athéisme et certains le rendent même responsable de la grande peste !**). (*Russ & Leguil* : 164)

[140] Thomas Hobbes, né en 1588, étudie à Oxford et, en 1608, devient le précepteur du fils de Lord Cavendish, comte de Devonshire (**l'élève a deux ans de moins que lui !**). (*Russ & Leguil* : 64)

[141] Arthur Schopenhauer (1788-1860), professe sans succès à Berlin, vers 1820, et renonce, faute d'auditeurs (**il parle devant une salle presque vide...**), à l'enseignement. (*Russ & Leguil* : 331)

De [139] à [141] *supra*, nous avons des commentaires entre parenthèses. Dans [139], par exemple, dans le commentaire entre parenthèses nous lisons une sorte de « sous-texte » : « cette accusation est absurde », puisqu'on ne peut pas consentir qu'un philosophe athée soit responsable d'un événement comme la peste, du seul fait de sa mécréance. La présence d'un intensificateur comme « même » renforce cette interprétation, ainsi que le point d'exclamation. Il va de même pour les exemples [140] et [141]. Ces exemples sont marqués par la présence de plusieurs voix autres que de L1/E1. Mais L1/E1 est bien présent dans les énoncés en tant que sur-énonciateur. Cette

présence est constatée par les points d'exclamation, etc. et vise à mettre de la distance par rapport au contenu énoncé. De [142] à [146], nous avons des énoncés exclamatifs :

[142] Risquant d'être inquiété (comme élève de Socrate), Platon quitte Athènes pour Mégare, une cité voisine, part en Afrique, séjourne en Égypte et gagne la Sicile, où il espère réaliser des réformes politiques à Syracuse, auprès du tyran Denys l'Ancien. **Mais les choses se passent mal et Denys le vend comme esclave !** (*Russ & Leguil* : 74)

[143] Leibniz avait vraiment tout enrichi : les mathématiques, la géologie, la linguistique : il s'était efforcé de construire une logique qui servirait de langue universelle. **Rien n'échappa à ce penseur d'exception !** (*Russ & Leguil* : 231)

[144] « Je l'avoue franchement, ce fut l'avertissement de David Hume qui interrompit d'abord, voilà bien des années, mon sommeil dogmatique » : ce jugement de Kant sur Hume est connu. Mais l'empirisme de Hume a marqué aussi la pensée française du XVIII^e siècle. Quant à Comte, il voit en Hume son principal précurseur philosophique. En saisissant dans le langage une source des fausses questions métaphysiques, Hume annonce le positivisme logique du XX^e siècle. **Que d'influences exercées !** (*Russ & Leguil* : 245)

[145] À la fin de décembre 1676, il [Leibniz] s'installe à Hanovre comme bibliothécaire et conseiller du duc. Il s'occupe de technologie, travaille à la création d'une Académie des sciences analogue à celle de Paris et parcourt en tous sens l'Europe. **Il a plus de six cents correspondants !** (*Russ & Leguil* : 231)

[146] Saussure jette les bases de la linguistique contemporaine. **Que d'influences exercées !** Sur les sciences humaines (Lacan et Lévi-Strauss), sur le structuralisme, mais aussi sur Merleau-Ponty, sans oublier l'impact sur la littérature. (*Russ & Leguil* : 413)

Dans les exemples *supra*, les points d'exclamations modalisent les énoncés que nous avons marqués en gras dans les exemples. De tous ces énoncés de *Russ & Leguil* exposés ci-dessus, on retient que les auteurs des manuels procèdent comme Compte-Sponville dans son *Dictionnaire philosophique*, analysé par Rabatel (2004b), c'est-à-dire en manifestant leurs propres PDV dans des postures qui dépassent la co-énonciation attendue. Ainsi un auteur de manuel – en France, notamment – « ne se cantonne-t-il pas à une présentation sans parti pris des points de vue autorisés, il fait dialoguer ces autorités, discute avec elles, pour faire partager ses conceptions au lecteur » (p. 18). Toutefois, on voit que « la mise en discours cherche à masquer le mouvement subjectif de la critique par l'imposition d'un point de vue (personnel) qui se donne une apparence

d'objectivité [...] » (*ibid.* : 18). Dans les exemples [142], [144] et [146] *supra*, par exemple, l'apparence d'objectivité passe par le phénomène de multiplication des sources énonçantes : L1/E1 présente plusieurs PDV différents et, ainsi, reste en surplomb par rapport à son propre énoncé, ce qui crée un effet d'EE. Pour ce qui est de la PCE, elle est minimale parce que ces PDV ne sont pas *explicitement* pris en charge par le locuteur/énonciateur premier, même si on sait qu'il s'agit d'une stratégie de sa part. On observe que ce phénomène des commentaires et des énoncés modalisés, dans le corpus français, est caractéristique de *Pépin* et *Russ & Leguil*, même si quelques exemples peuvent être rencontrés ponctuellement dans d'autres manuels français, comme *Delattre*, où l'effet d'EE a lieu par la présence des pronoms génériques (« je » générique) et d'un « on » indéfini générique (cf. partie 4.1 *supra*), ainsi que par l'énoncé modalisé, qui marque le PDV surplombant de L1/E1 :

[147] /.../ Sans autrui, **je** ne suis rien /.../ **On** le voit par exemple *dans la mode* : par elle, **je me** distingue, **je** mets en scène **mon** identité ; mais **je** le fais en adoptant les codes vestimentaires partagés par d'autres. **En quelque sorte, pour devenir soi, il faut, au moins en partie, être comme d'autres !** (*Delattre* : 94)

Dans les manuels brésiliens, ce qui caractérise la posture de sur-énonciation, c'est l'énumération en forme de liste (conformément à ce qu'on verra *infra*, dans la partie 4.3.1.3).

4.3.1.2 Les formules aphoristiques et la sur-énonciation

Dans l'analyse d'un discours issu du champ de l'enseignement philosophique, ainsi que dans l'analyse du discours philosophique lui-même, il est important de prêter attention à l'usage que les auteurs (qui sont les locuteurs/énonciateurs premiers – L1/E1, dans le cas des manuels) font des formules ou maximes. Selon Rabatel (2014) :

L'activité philosophique use volontiers de thèses, formules ou maximes, tant dans son élaboration théorique que dans les commentaires auxquels donne lieu la transmission des doctrines. Appréhendé sous le versant de la réception, *le phénomène est massif dans l'enseignement de la philosophie*, qui réduit les œuvres à des extraits, les systèmes à des thèses, et celles-ci à des exemples ou à des formules, qui se distinguent de la péricope liturgique en ce qu'elles doivent être judicieusement choisies pour représenter le système dont elles sont détachées. Tout commentaire décompose pour recomposer autrement, condense pour expanser autrement, en s'appuyant sur des formules décontextualisées et recontextualisées, qui sont pragmatiquement exploitées en fonction des buts que s'assigne le commentateur. (p. 163-164) [C'est nous qui soulignons]

Maingueneau (2012) signale aussi le rôle de l'aphorisation dans le milieu scolaire :

En matière de cadrage herméneutique, l'univers scolaire constitue à l'évidence un domaine privilégié, tout particulièrement en littérature et en philosophie, où nombre de dissertations s'appuient sur une aphorisation. Pour l'interprétation, les enseignants s'appuient sur des habitudes aussi implicites que contraignantes. (p. 135)

Ce qu'il faut analyser dans ces discours de l'enseignement de la philosophie, c'est le « positionnement du locuteur à l'égard de formules provenant de la doxa, d'une autorité, ou à l'égard de ses propres formules » (Rabatel, 2014 : 177). Une posture de sur-énonciation peut être identifiée dans des exemples de notre corpus dans lesquels nous constatons la présence de formules aphoristiques. Dans [148], on voit que le locuteur se positionne en sur-énonciateur par rapport à l2/e2 (dans ce cas, Héraclite), car il présente des compléments pour la formule aphoristique d'Héraclite qui clôt l'exemple (cf. Rabatel, 2014 : 178) :

[148] Le temps emporte tout sans retour ; il m'empêche de fixer quoi que ce soit. Le Grec Héraclite (v. 540-480 av. J.-C.) est reconnu comme le philosophe du devenir, c'est-à-dire du changement perpétuel de toutes choses. Pour lui, rien n'est stable, tout s'écoule, tout change sans cesse : « **On ne peut pas entrer deux fois dans le même fleuve** », dit-il. Les eaux dans lesquelles je me suis baigné hier se sont peut-être déjà jetées dans la mer. (Cardin, Huisman & Vergez : 94)

Le passage « On ne peut pas entrer deux fois dans le même fleuve » est une aphorisation. Maingueneau (2012) définit l'aphorisation comme « une phrase “sans texte”. Au niveau le plus immédiat, cela signifie qu'elle n'est pas précédée ou suivie d'autres phrases avec lesquelles elle est liée par des relations de cohésion, de façon à former une totalité textuelle relevant d'un certain genre de discours » (p. 25). C'est cette « détachabilité » dont parle Maingueneau (2012) qui rend possible à un autre locuteur (dans ce cas, l'auteur d'un manuel de philosophie) de prendre cette phrase comme une « aphorisation sentencieuse », c'est-à-dire une aphorisation « qui permet de condenser tout ou partie de la doctrine dont elle est un fragment » (*ibid.* : 140). Dans « On ne peut pas entrer deux fois dans le même fleuve » nous avons une sorte de résumé de la philosophie d'Héraclite, que l'auteur du manuel expose en tant que sur-énonciateur.

Il est clair que, du fait de devoir articuler plusieurs notions philosophiques – parce qu'il s'agit d'un manuel parascolaire de philosophie – L1/E1, dans l'exemple *supra*, doit avoir recours à une sur-énonciation. Quand L1/E1 cite Héraclite, nous constatons le surgissement du phénomène de

« multiplication des sources énonçantes » (Rabatel, 2004b : 23). Ce phénomène est lié au fait que l’auteur reste en position de sur-énonciateur, en jouant le rôle de médiateur d’une culture (dans le cas des manuels de philosophie, d’une culture philosophique) :

[...] par son aptitude à mettre en perspective des références bibliographiques singulières, voire par une certaine désinvolture dans le rôle d’« agent des attributions énonciatives », L1/E1 [ici, l’auteur du manuel] manifeste un ethos « souverain » qui s’accommode bien de la posture de surénonciateur [...] (Rabatel, 2004b : 23)

Maingueneau (2012 : 142-143), pour sa part, montre que, dans les manuels de philosophie, une aphorisation peut servir comme point de départ pour l’analyse de la doctrine du philosophe. Dans le cas de l’exemple [148] *supra*, l’aphorisation condense la doctrine d’Héraclite, de même que « Je pense donc je suis » condense la doctrine de Descartes.

Une autre formule aphoristique peut être identifiée dans l’exemple [149] :

[149] Il faut différencier, dès l’abord, cette liberté comme autodétermination humaine et autonomie du choix, de la liberté divine : Dieu est absolument libre parce qu’il produit toute perfection sans être contraint par aucune autre chose. Dieu existe, dit Spinoza, par la seule nécessité de sa nature et donc il est seul cause libre (voir § 4). « **Dieu seul est cause libre. Car Dieu seul existe par la seule nécessité de sa nature et agit par la seule nécessité de sa nature. Par suite, il est seul cause libre** ». B. Spinoza, *Éthique*, Garnier-Flammarion. (Russ & Farago : 256)

L’énoncé [149] commence par un complément de définition de la part de L1/E1 (que nous avons signalé en gras dans l’exemple). Ce n’est qu’ensuite qu’apparaît l’« énoncé aphoristique » de l2/e2, à savoir, Spinoza. La répétition binaire, dans « existe *par la seule nécessité de sa nature* et agit *par la seule nécessité de sa nature* », caractérise l’énoncé de Spinoza comme aphoristique, car c’est cette répétition qui « contribue [...] à [la] mémorabilité et à [la] remémoration » de cet énoncé comme une formule (Rabatel, 2014 : 167-168).

Dans l’exemple [150], les auteures se servent d’une formule aphoristique pour introduire la thématique de l’interprétation. Dans ce cas, la formule relève de la littérature, et sert comme point de départ pour une explication philosophique. L1/E1 continue dans une position de sur-énonciateur, en multipliant ses sources énonçantes et en restant effacé de son discours :

[150] /.../ « Toute chose sacrée et qui veut demeurer sacrée s’enveloppe de mystère. Les religions se retranchent à l’abri d’arcanes [secrets] dévoilés aux seuls prédestinés ». Cette

formule de Mallarmé situe très précisément le lieu où est né le problème de l'interprétation : dès l'Antiquité il est celui des mythes et de la littérature homérique et celui des Écritures dans le christianisme naissant, héritier, à cet égard, du judaïsme alexandrin, notamment de Philon le Juif (20 av. J.-C. – 50 apr. J.-C.) qui est le premier à avoir affirmé que l'Écriture est le symbole d'une vérité cachée. Il faut en savoir en dévoiler le sens symbolique et mystique par-delà le sens littéral. (*Russ & Farago* : 160-161)

L'exemple [151] de *Cardin, Huisman & Vergez* est encore plus étonnant en raison du DI qui se prolonge en îlot textuel (aphoristique) :

[151] Selon l'opinion commune, être libre, c'est faire ce qui nous plaît. Pourtant, agir sans contrainte ne suffit pas pour définir la liberté. Car je puis volontairement me précipiter dans la servitude comme un animal se jette étourdiment dans un piège. On pense, écrit Spinoza dans son *Traité théologico-politique* (1670), **que « l'esclave est celui qui agit par commandement, et l'homme libre celui qui agit selon son bon plaisir. Cela cependant n'est pas absolument vrai, car en réalité, être captif de son plaisir /.../ c'est le pire esclavage ».** (*Cardin, Huisman & Vergez* : 218)

On voit qu'il y a dans cet exemple une sur-énonciation de la part de L1/E1, qui présente l'aphorisme en fin d'exemple, après avoir complété celui-ci par d'autres informations, comme l'opinion du sens commun, par exemple.

L'aphorisation, « [q]uand elle est détachée d'un texte, [...] relève d'une logique de discours rapporté en style direct » (Maingueneau, 2012 : 29). Dans *Pépin*, non seulement nous constatons la présence d'aphorismes à l'intérieur de passages en DD, comme nous vérifions que les introducteurs de DD sont une sorte de « résumé » de ces aphorismes. L'exemple suivant contient une formule aphoristique parmi les plus connues (sinon « la » plus connue) de l'histoire de la philosophie occidentale : le « je pense donc je suis » de Descartes :

[152] On peut penser que le sujet, le « je » qui pense dans la phrase « je pense », le « je » qui est le sujet dans des phrases comme « je suis heureux » ou « je m'appelle Charles Pépin » est auto-défini : dans ce cas, il n'a pas besoin des autres pour penser ou pour être heureux, ni même pour savoir qu'il pense ou qu'il est heureux. Mais on peut aussi affirmer, au contraire, qu'il ne prend conscience de lui (de sa pensée, de son bonheur...) *que* grâce à la relation aux autres, c'est-à-dire dans ce que Sartre ou Merleau-Ponty ont nommé l'intersubjectivité. Ainsi soit le sujet se définit seul, soit il se définit dans l'intersubjectivité. [§] Le thème de la CONSCIENCE est évidemment

éclairé par cette alternative. L'affirmation « je pense donc je suis » de Descartes signifie que la preuve de mon existence ne m'est pas donnée par les autres hommes, mais bien par ma seule conscience (le « cogito »).

Je pense donc je suis. « *Et remarquant que cette vérité : je pense donc je suis était si ferme et si assurée que toutes les plus extravagantes suppositions étaient incapables de l'ébranler, je jugeais que je pouvais la recevoir, sans scrupule, pour le premier principe de la philosophie...* » DESCARTES, *DISCOURS DE LA METHODE* (1637). (Pépin : 9)

Cette formule aphoristique apparaît aussi dans d'autres manuels, comme *Cardin, Huisman & Vergez* :

[153] « **Je pense, donc je suis** » [titre]

Le *cogito* de Descartes (« *Je pense donc je suis* ») est tout simplement l'affirmation que je suis en toute certitude *une chose qui pense*, un sujet doué de conscience. Descartes, à la recherche des vérités premières, décide de faire table rase de tout ce qu'il a appris jusque-là. Mais il a beau douter de tout ce qu'il voit et de tout ce qu'il pense, il a beau imaginer que quelque diable rusé le fait se tromper toujours, la réalité de sa propre pensée s'impose à lui comme une évidence absolue. Quoi que je pense, je ne puis nier que je pense, et donc que j'existe au moment même où je pense : « **Cette proposition : je suis, j'existe, est nécessairement vraie, toutes les fois que je la prononce, ou que je la conçois en mon esprit** », conclut Descartes dans ses *Méditations métaphysiques*. (Cardin, Huisman & Vergez : 74-75)

Mais seulement dans *Pépin* (exemple [152] *supra*) la formule de Descartes était citée verbatim dans le discours rapporté. L'exemple suivant contient un introducteur de DD qui résume la formule aphoristique de Merleau Ponty. Cet introducteur est nécessaire, puisque la formule n'est pas détachée de l'énoncé originel. Autrement dit, la formule se trouve dans le dernier passage qui clôt l'énoncé de Merleau-Ponty rapporté en DD :

[154] *Le sens de ce que va dire l'artiste n'est nulle part.* « *La "conception" ne peut pas précéder "l'exécution". Avant l'expression, il n'y a rien qu'une fièvre vague et seule l'œuvre faite et comprise prouvera qu'on devrait trouver quelque chose plutôt que rien. /.../ Le sens de ce que va dire l'artiste n'est nulle part, ni dans les choses, qui ne sont pas encore sens, ni en lui-même, dans sa vie informulée.* », MAURICE MERLEAU-PONTY, *SENS ET NON SENS* (1948), GALLIMARD, 1996. (Pépin : 65-66)

Dans ce cas, plutôt que détacher la formule aphoristique du texte de Merleau-Ponty, Pépin laisse à la charge du lecteur de le reconnaître à l'intérieur du texte du philosophe. Mais comment savons-nous qu'il s'agit d'une formule aphoristique ? En étant attentif au fait qu'elle obéit aux critères de détachabilité proposés par Maingueneau (2012) :

Cette détachabilité, qui ouvre la possibilité d'une *dé-textualisation*, d'une sortie du texte, entre en tension avec la dynamique de *textualisation*, qui pousse au contraire à intégrer les constituants du texte dans une unité organique. On ne peut pas parler ici de citation : il s'agit seulement d'une mise en relief par rapport à l'environnement textuel, une opération que nous appellerons *surassertion*. En règle générale, une séquence « surassertée » est relativement brève, donc mémorisable, et elle constitue une prise de position de l'énonciateur sur un point débattu. Elle peut être marquée de diverses façons :

- par une position saillante, surtout l'incipit ou la clausule d'une unité textuelle (à l'écrit : paragraphe, section, chapitre...);
- par une valeur généralisante ou générique ;
- par une structuration prégnante de son signifiant (symétrie, syllepse...) et/ou de son signifié (métaphore, chiasme...);
- par le métadiscours : en particulier à l'aide de reprises catégorisantes (« cette vérité essentielle... ») ou de connecteurs de reformulation (« en d'autres termes », « enfin », « disons que... »...).

Une séquence qui cumulerait ces types de marquage sera naturellement perçue comme fortement surassertée. (p. 13)

Plus précisément, dans le cas de [154] *supra*, l'aphorisation de Merleau-Ponty se trouve dans une position saillante (elle clôt le paragraphe), présente une valeur généralisante (concernant « le sens de ce que va dire l'artiste ») et contient une syllepse (« ni dans les choses... ni dans lui-même »). Dans l'exemple suivant, la surassertion mentionnée par Maingueneau (2012) *supra* est anticipée par les deux-points dans le texte de Kant. Encore une fois, Pépin résume la formule aphoristique au début de l'extrait :

[155] *L'homme est fait de bois courbe* « *L'homme est un animal qui [...] a besoin d'un maître. Car il abuse à coup sûr de sa liberté à l'égard de ses semblables ; et quoique en tant que créature raisonnable il souhaite une loi qui pose les limites de la liberté de tous, son inclination animale égoïste l'entraîne cependant à faire exception pour lui-même quand il le peut. /.../ Or le chef suprême doit être juste en lui-même et pourtant être un homme. Cette tâche est donc bien la plus difficile de toutes et même sa solution parfaite est impossible : dans un bois aussi courbe que celui dont est fait l'homme, on ne peut rien tailler de tout à fait droit.* », KANT,

IDEE D'UNE HISTOIRE UNIVERSELLE AU POINT DE VUE COSMOPOLITIQUE, PROPOSITION 6 (1784), BORDAS, 1993. (Pépin : 52-53)

L'exemple [156] est différent. Cette fois-ci, Pépin mentionne la formule aphoristique de Sartre pour achever son propre texte sur le même philosophe :

[156] Sartre et le monde de l'intersubjectivité. « *L'homme qui s'atteint directement par le cogito découvre aussi tous les autres, et il les découvre comme la condition de son existence. Il se rend compte qu'il ne peut rien être (au sens où on dit qu'on est spirituel, ou qu'on est méchant, ou qu'on est jaloux) sauf si les autres le reconnaissent comme tel. Pour obtenir une vérité quelconque sur moi, il faut que je passe par l'autre. L'autre est indispensable à mon existence, aussi bien d'ailleurs qu'à la connaissance que j'ai de moi. [...] Ainsi, découvrons-nous tout de suite un monde que nous appellerons l'intersubjectivité, et c'est dans ce monde que l'homme décide ce qu'il est et ce que sont les autres.* » **Jean-Paul Sartre, qui aurait dû aussi – on comprend mieux pourquoi : « Il n'arrive des histoires qu'à ceux qui savent les raconter. »** (Pépin : 14)

Dans tous les cas exposés ci-dessus sur le rapport des formules aphoristiques et la sur-énonciation, la sur-énonciation marque une PCE minimale, étant donné que L1/E1 fait comme s'il exposait un contenu de manière neutre et objective, même si on sait que ce n'est qu'un effet recherché et non une « réalité » : il s'agit, en tout cas, d'une concordance discordante. En somme, les commentaires (qu'on a vus *supra*) et les formules aphoristiques exemplifient la posture de sur-énonciation, de la part des auteurs, dans les manuels français. Dans les manuels brésiliens, par contre, ce sont surtout les énumérations en forme de liste qui marquent la posture de sur-énonciation de la part des auteurs des manuels, comme on le verra par la suite.

4.3.1.3 Énumération en forme de liste et effet d'effacement énonciatif : une « stratégie » de sur-énonciation dans les manuels brésiliens

Les auteurs des manuels brésiliens ont recours à des énumérations tout au long de leurs ouvrages. Ces énumérations sont marquées linguistiquement, mais aussi typographiquement. Il s'agit d'énumérations en forme de liste, comprenant des items (listes à puces ou listes numérotées) organisés en colonnes. Or, ce qui nous intéresse dans ces listes, c'est leur fonctionnement énonciatif. Selon Rabatel (2011b), il est possible d'observer le rôle de la sur-énonciation dans les listes : le « listeur » se comporterait comme un « énonciateur surplombant » (p. 260), d'où l'effet de sur-énonciation.

Voici cet exemple du manuel de *Cotrim & Fernandes* :

[157] /.../ a escolástica pode ser dividida em três fases:

- *primeira fase* (do século IX ao fim do século XII) – confiança na perfeita harmonia entre fé e razão;
- *segunda fase* (do século XIII ao princípio do século XIV) – elaboração de grandes sistemas filosóficos, merecendo destaque as obras de *Tomás de Aquino*. Nessa fase, considera-se que a harmonização entre fé e razão pode ser parcialmente obtida;
- *terceira fase* (do século XIV até o século XVI) – decadência da escolástica marcada por disputas que realçam as diferenças entre fé e razão. (*Cotrim & Fernandes* : 211)

/.../ la scolastique peut être divisée en trois périodes :

- *première période* (du IX^e à la fin du XII^e siècles) – confiance en la parfaite harmonie entre la foi et la raison ;
- *deuxième période* (du XIII^e au début du XIV^e siècles) – élaboration de grands systèmes philosophiques, parmi lesquels se détachent les œuvres de Thomas d’Aquin. Dans cette période, on considère que l’harmonisation entre la foi et la raison peut être partiellement obtenue ;
- *troisième période* (du XIV^e au XVI^e siècles) – décadence de la scolastique marquée par des disputes qui soulignent les différences entre la foi et la raison.

On peut avoir l’impression de lire un manuel d’histoire : il s’agit de la description d’une période de l’histoire de la philosophie. Nous pouvons noter, ensuite, que l’énoncé commence par une forme passive : « la scolastique peut être divisée », et le seul déictique employé dans tout l’énoncé est un « on » indéfini. L’un des aspects qui caractérisent une liste, selon Rabatel (2011b : 266), c’est la répétition : « la *répétition* à la *même place* des mêmes sons, mots, structures syntaxiques ou structures rythmiques dans la liste d’items ou dans la liste des propositions ou des phrases ». Dans notre exemple, on peut observer la répétition de « période », suivi de la référence temporelle entre parenthèses et d’une description de la période en forme de texte. En énumérant ces périodes de la scolastique, l’énonciateur (ici les auteurs du manuel) reste en surplomb, ce qui caractérise l’EE et une PCE-.

Pour ces parties d'histoire de la philosophie, lorsqu'il s'agit d'en décrire les périodes, etc., les sources ne sont pas indiquées : c'est comme s'il s'agissait d'un savoir connu et qui n'est pas sujet à des contestations¹⁵⁹. Voici cet autre exemple de *Cotrim & Fernandes* :

[158] Entre os filósofos significativos desse período [escolástica pós-tomista] destacam-se:

- *São Boaventura* (1240-1284) /.../
 - *Roberto Grosseteste* (1168-1243) e *Roger Bacon* (1214-1292) /.../
 - *Guilherme de Ockham* (1280-1349) /.../
- (*Cotrim & Fernandes* : 215)

Parmi les philosophes significatifs de cette période [scolastique post-thomiste], on relèvera :

- *Saint Bonaventure* (1240-1284) /.../
- *Robert Grossetête* (1168-1243) et *Roger Bacon* (1214-1292) /.../
- *Guillaume d'Ockham* (1280-1349) /.../

Outre le fait d'être écrit dans un ton impersonnel (usage du déictique « on »), cet extrait s'organise en une liste des philosophes les plus importants de la période post-thomiste ; les auteurs du manuel restent ainsi en surplomb, ce qui atteste un EE. Dans *Chauvi*, les énumérations sont très présentes, sous forme de listes à puces autant que de listes numérotées. Voici un exemple de liste numérotée :

[159] *Os períodos da filosofia grega* [título]. Os quatro grandes períodos da filosofia grega, nos quais seu conteúdo muda e se enriquece, são:

1. *Período pré-socrático* ou *cosmológico*, do fim do século VII a.C. ao fim do século V a.C., quando a filosofia se ocupa fundamentalmente com a origem do mundo e as causas das transformações

Les périodes de la philosophie grecque [titre]. Les quatre grandes périodes de la philosophie grecque, pendant lesquelles son contenu change et s'enrichit, sont :

1. *La période pré-socratique* ou *cosmologique*, de la fin du VII^e siècle av. J.-C. à la fin du V^e siècle av. J.-C., quand la philosophie s'occupe fondamentalement de l'origine du monde

¹⁵⁹ Sauf dans l'encadré de la page 219, quand les auteurs (Cotrim et Fernandes) font une observation :

“*Observação*: Para fins de estudo, temos adotado nesta obra a periodização histórica tradicional, que tem a história europeia como principal referência. Reconhecemos, no entanto, que essa divisão cronológica apresenta problemas /.../”.

[« *Observation* : À des fins pédagogiques, nous avons adopté dans cet ouvrage la périodisation historique traditionnelle, qui a l'histoire européenne comme référence principale. Nous reconnaissons, cependant, que cette division chronologique présente des problèmes /.../ ».] [C'est nous qui traduisons]

na natureza.

2. *Período socrático* ou *antropológico*, do fim do século V a.C. a todo o século IV a.C., quando a filosofia investiga as questões humanas, isto é, a ética, a política e as técnicas, e busca compreender qual é o lugar do homem no mundo.

3. *Período sistemático*, do fim do século IV a.C. ao fim do século III a.C. , quando a filosofia /.../

4. *Período helenístico* ou *greco-romano* /.../ (Chauí : 40)

et des causes des transformations de la nature.

2. *La période socratique* ou *anthropologique*, de la fin du V^e siècle av. J.-C. jusqu'à la fin du IV^e siècle av. J.-C., quand la philosophie explore les questions humaines, à savoir l'éthique, la politique et les techniques, et qu'elle cherche à comprendre quelle est la place de l'homme dans le monde.

3. *La période systématique*, de la fin du IV^e siècle av. J.-C. à la fin du III^e siècle av. J.-C., quand la philosophie /.../

4. *La période hellénistique* ou *gréco-romaine* /.../

Certaines structures sont répétées (le syntagme « la période » au début de chaque item ; les siècles correspondants sont mentionnés de la même façon : « de la fin de X jusqu'à Y »), ce qui caractérise une énumération en forme de liste. La phrase qui décrit chaque période est la même (« quand la philosophie... »). D'après Rabatel (2013 : 385), « [p]lus les formes phoniques, lexicales, les structures prosodiques, rythmiques ou syntaxiques se répètent *et sont à la même place*, plus l'énumération est ordonnée ». C'est le cas dans [159], une énumération ordonnée où l'auteure reste en position de sur-énonciatrice et s'efface de son discours.

Dans tous les exemples historiques, nous trouvons l'indication des siècles concernés. Le manuel d'*Aranha & Martins*, dans un passage dont la PCE est maximale, s'adresse aux lecteurs pour leur demander s'ils savent identifier les dates :

[160] Você sabe como identificar datas tão remotas? Vamos dar um exemplo: o ano de 3500 a.C. pertence a que milênio? Para saber, dividimos 3.500 por 1.000. O resultado é 3 (despreza-se a fração). Acrescentamos 1 e temos 4, ou seja, o ano de 3500 pertence ao 4º milênio. Para

Est-ce que tu sais comment identifier des dates si éloignées ? Nous allons en donner un exemple : à quel millénaire l'année 3500 av. J.-C. appartient-elle ? Pour le savoir, il nous faut diviser 3500 par 1000. Le résultat obtenu est 3 (on rejette la fraction) auquel nous ajoutons 1

saber a que século corresponde este ano, dividimos 3.500 por 100 e acrescentamos 1. Temos 36, portanto, século XXXVI a.C. (Aranha & Martins : 30)

pour avoir comme résultat final 4, ce qui fait que l'année 3500 appartient au 4^e millénaire. Pour savoir à quel siècle correspond cette même année, il nous faut diviser 3500 par 100 et ajouter 1. Nous obtenons alors le nombre 36, ce qui nous donne le XXXVI^e siècle av. J.-C.

Les manuels brésiliens s'adressent à un public plus varié en termes d'âge que les manuels français, car il s'agit de « volumes uniques » pour les trois années de lycée. D'où la présence de conseils de ce type – exemple [160] –, qui récapitulent des connaissances normalement acquises au collège. Mais le point important, c'est que cet exemple montre l'importance des dates dans les manuels brésiliens. Les exposés historiques peuvent être très exhaustifs, comme dans l'exemple suivant :

[161] *Periodização da história da Grécia Antiga* [título].

Civilização micênica (sécs. XX a XII a.C.). Desenvolveu-se desde o início do segundo milênio a.C. Tem esse nome pela importância da cidade de Micenas, de onde, por volta de 1250 a.C., partiram Agamêmnon, Aquiles e Ulisses para sitiar e conquistar Troia.

Tempos homéricos (sécs. XII a VIII a.C.). Na transição de um mundo essencialmente rural /.../ Nesse período teria vivido Homero (séc. IX ou VIII a.C.).

Período arcaico (sécs. VIII a VI a.C.). /.../ No final do século VII e durante o século VI a.C. surgiram os primeiros filósofos.

Período clássico (sécs. V e IV a.C.). /.../

Período helenístico (sécs. III e II a.C.).

Périodisation de l'histoire de la Grèce ancienne [titre]

Civilisation mycénienne (du XX^e au XII^e siècles av. J.-C.). Elle s'est développée depuis le début du deuxième millénaire av. J.-C. Son nom vient de l'importance de la ville de Mycènes, d'où, autour de 1250 av. J.-C., sont partis Agamemnon, Achille et Ulysse pour siéger et conquérir Troie.

Temps homériques (du XII^e à VIII^e siècles av. J.-C.). Dans la transition d'un monde essentiellement rural /.../ Dans cette période aurait vécu Homère (IX^e ou VIII^e siècles av. J.-C.).

Période archaïque (du VIII^e au VI^e siècles av. J.-C.). /.../ À la fin du VII^e siècle et pendant le VI^e siècle av. J.-C. ont surgi les premiers philosophes.

Période classique (V^e et IV^e siècles av.

.../ (Aranha & Martins : 37)

J.-C.). *.../*

Période hellénistique (III^e et II^e siècles
av. J.-C.). *.../*

L'exemple [161] atteste de nouveau de cette volonté d'historicisme dans les manuels brésiliens. Nous avons vu que dans les trois manuels de notre corpus ces historisations permettaient aux auteurs de rester en surplomb, en tant que sur-énonciateurs, ce qui marque une PCE-. Toutefois, un exemple comme [162] peut faire réfléchir :

[162] Os sábios que viveram no Oriente no século VI a.C ., a mesma época em que a filosofia surgiu na Grécia, foram: Confúcio e Lao Tsé na China; Gautama Buda na Índia; Zaratustra na Pérsia.
(*Aranha & Martins : 37*)

Les sages qui ont vécu dans l'Orient, au VI^e siècle av. J.-C., à l'époque à laquelle la philosophie a surgi en Grèce, ont été : Confucius et Lao Tseu en Chine ; Gautama Bouddha en Inde ; Zarathoustra en Perse.

On peut parler ici de liste, car il y a de l'énumération. Cet exemple est intéressant, puisqu'il corrobore à deux des arguments donnés par Rabatel (2011b) à propos des listes. D'abord, ce n'est pas l'organisation en colonnes qui caractérise une liste : on peut trouver des listes sans colonne, comme c'est le cas dans [162]. D'autre part, toute liste a un énonciateur. L'idée traditionnelle qu'on a des listes, c'est « l'absence d'énonciateur, comme si la centration des listes sur les objets listés pouvait se faire indépendamment de l'énonciateur à l'origine du listage et de son intention » (Rabatel, 2011b : 259). Or la liste en [162] a non seulement un énonciateur, mais elle nous fait réfléchir à la question de l'implicite. Cet énoncé ne porte aucune marque déictique et est apparemment neutre. Mais le simple fait d'énoncer que d'autres « sages » ont vécu dans le monde oriental « à la même époque » que les philosophes grecs trahit une opinion des auteures, à savoir qu'il existe d'autres philosophies que la philosophie occidentale. Qui plus est, le fait même de désigner ces penseurs comme des « sages » marque la subjectivité des locutrices, puisque nous notons, dans cette désignation, « deux types d'information d'ailleurs indissociables : [1] une description du dénoté ; [et 2] un jugement évaluatif, d'appréciation ou de dépréciation [dans le cas du mot « sage », le jugement est d'appréciation si on le rattache à l'idée de vertu, ou de dépréciation si on le lie à l'idée de quelqu'un qui n'est pas encore, ou pas exactement, un philosophe], porté sur ce dénoté par le sujet de l'énonciation » (Kerbrat-Orecchioni, 1997 : 73). Nous voyons dans cet exemple que la subjectivité des auteures est bien manifeste, ce qui confirme, nous le pensons, notre

décision (déjà présentée et argumentée dans le cadre théorique *supra*) de parler d'un *effet* d'effacement énonciatif.

Une autre série d'énumérations présentes dans les manuels brésiliens, plus complexes, sont celles qui comprennent des *reformulations* du dire d'un auteur (ou philosophe). Voici quelques exemples :

[163] O filósofo britânico *John L. Austin* (1911-1960) também criticou a concepção predominante de que o principal papel – para não dizer o dever – da linguagem é descrever os fatos, a realidade /.../ [§] Austin formulou a *teoria dos atos de fala*. De acordo com essa teoria, há três tipos básicos de atos de fala:

- *ato locucionário* /.../

- *ato ilocucionário* – ação que se quer alcançar quando se diz o que se diz, a qual pode não aparecer de forma explícita na frase. Por exemplo, quando digo “O telefone está tocando?”, minha intenção pode não ser a pergunta feita diretamente /.../

- *ato perlocucionário* /.../ (Cotrim & Fernandes : 137)

Le philosophe britannique *John L. Austin* (1911-1960) a aussi critiqué la conception dominante selon laquelle le rôle principal – pour ne pas dire le devoir – du langage est de décrire les faits, la réalité /.../ [§] Austin a formulé la *théorie des actes de langage*. Selon cette théorie, il y a trois types basiques d'actes de langage :

- *acte locutoire* /.../

- *acte illocutoire* – action que l'on veut atteindre quand on dit ce que l'on dit, et qui peut ne pas apparaître de façon explicite dans la phrase. Par exemple, quand je dis « Le téléphone est-il en train de sonner ? », mon intention peut ne pas être la question posée de façon directe /.../

- *acte perlocutoire* /.../

Dans [163], les auteurs reformulent la théorie d'Austin sur les actes de langage. Ce faisant, ils listent les trois principaux types d'actes de langage selon ce philosophe, suivis d'une explication. L'exemple suivant est une reformulation, effectuée par Cotrim et Fernandes, de la théorie de Marilena Chaui en tant que philosophe (et non en tant qu'auteure de l'un des manuels scolaires que nous analysons) :

[164] Para a filósofa brasileira Marilena

Pour la philosophe brésilienne Marilena

Chauí (1941-), a noção de ideologia apresenta os seguintes traços:

- *anterioridade* – a ideologia funciona como um conjunto de ideias, normas e valores destinados a fixar e prescrever, de antemão, os modos de pensar, sentir e agir das pessoas. /.../

- *generalização* – a ideologia tem como finalidade produzir um consenso, um senso comum ou aceitação geral em torno de certas teses e valores. /.../

- *lacuna* – a ideologia desenvolve-se sobre uma lógica construída na base de lacunas, de omissões, de silêncios e de saltos. /.../

[DD] (Chauí, Ideologia e educação, em *Revista Educação e Sociedade*, p. 25) /.../ (Cotrim & Fernandes : 121)

Chauí (1941-), la notion d'idéologie présente les traits suivants :

- *antériorité* – l'idéologie fonctionne comme un ensemble d'idées, de normes et de valeurs destinées à fixer et à prescrire, préalablement, les modes de penser, de sentir et d'agir des gens. /.../

- *généralisation* – l'idéologie a comme finalité la production d'un consensus, d'un sens commun ou d'une acceptation générale autour de quelques thèses et valeurs /.../

- *lacune* – l'idéologie se développe sur une logique construite autour de lacunes, d'omissions, de silences et de sauts /.../

[DD] [source] /.../

L'énumération est suivie d'un DD, qui fournit des informations au-delà de celles qui sont offertes dans la liste. La source du DD est indiquée, mais il n'est pas clair s'il s'agit de la même source que celle employée dans les énumérations.

Chauí elle-même, dans son manuel, se sert d'énumérations pour reformuler des contenus philosophiques. L'exemple de *Chauí infra* est un peu différent des autres que nous avons explorés jusqu'à présent. Dans [165], Chauí fait une synthèse, sous forme de liste numérotée, des observations à propos des « discours rapportés fictifs » qu'elle présente auparavant. Par exemple :

[165] “Pedro é muito culto, conhece várias línguas, entende de arte e de literatura.”

“Imagine! É claro que o Antônio não pode ocupar o cargo que pleiteia. Não tem cultura nenhuma. É semianalfabeto!”

“Não creio que a cultura francesa ou

« Pierre est très cultivé ; il sait plusieurs langues et se connaît en art et en littérature. »

« Tiens ! Il est clair qu'Antoine ne peut pas occuper le poste qu'il demande. Il n'a aucune culture. Il est à moitié analphabète [illettré] ! »

alemã sejam superiores à brasileira. Você acha que há alguma coisa superior à nossa música popular?” /.../

Essas frases e muitas outras /.../ indicam que empregamos a palavra *cultura* (e seus derivados, como *culto* e *inculto*) em sentidos muito diferentes e, por vezes, contraditórios. /.../ [N]essa terceira frase, cultura aparece representada por uma atividade artística, a música popular. Isso permite estabelecer duas relações diferentes da terceira frase com as duas primeiras:

- de fato, a terceira frase, como a primeira, identifica cultura e artes (entender de arte e literatura, na primeira frase; a música popular brasileira, na terceira);

- no entanto, algo curioso acontece quando passamos das duas primeiras frases à terceira, pois nas duas primeiras, “culto” e “inculto” surgiam como *diferenças sociais*. (Chauí : 225)

« Je ne crois pas que les cultures française ou allemande soient supérieures à la culture brésilienne. Est-ce que tu crois qu’il peut y avoir quoi que ce soit de supérieur à notre musique populaire ? » /.../

Ces phrases et plusieurs autres /.../ indiquent que nous employons le mot *culture* (et ses dérivés, tels que *cultivé* e *inculte*) dans des sens très différents et, parfois, contradictoires. /.../ [D]ans cette troisième phrase, la culture est représentée par une activité artistique, la musique populaire, en l’occurrence. Cela permet d’établir deux relations différentes entre la troisième phrase et les deux premières :

- en effet, la troisième phrase, comme la première, confond la culture avec les arts (être connaisseur en art et en littérature, dans la première phrase ; la musique populaire brésilienne, dans la troisième) ;

- cependant, quelque chose de curieux arrive lorsque nous passons des deux premières phrases à la troisième, car dans les deux premières, « cultivé » et « inculte » apparaissent comme des *différences sociales*.

Si pour Rabatel (2011b), ce n’est pas toute énumération en forme de liste qui doit être disposée en colonnes, ici (exemple [165] *supra*), la disposition en colonnes ne garantit pas que nous ayons affaire à une liste. Les chiffres pourraient même être supprimés. De plus, cet exemple est suivi d’un autre dont l’emploi des déictiques (un « nous » inclusif) garantit une prise en charge maximale des énoncés de la part de l’auteure :

[166] Num país como o **nosso**, dizer que alguém é inculto porque é semianalfabeto deixa transparecer que cultura é algo que pertence a certas camadas ou classes sociais socialmente privilegiadas /.../ (Chauí : 225)

Dans un pays comme le **nôtre**, dire que quelqu'un est inculte parce qu'il est à moitié analphabète [illettré] laisse transparaître que la culture est quelque chose qui appartient à certaines couches ou classes sociales socialement privilégiées /.../

L'énumération, dans les manuels brésiliens, est surtout une marque de PCE-. La PCE-marque, dans les manuels brésiliens, l'importance de l'histoire de la philosophie dans l'enseignement de cette discipline au Brésil. Les manuels de philosophie eux-mêmes signalent l'importance d'étudier l'histoire de la philosophie, comme dans ce passage de *Cotrim & Fernandes* où ils affirment que « Connaître ce qu'ont pensé des philosophes d'autres époques et penser avec eux peut être intéressant et fécond – et facilite notre vie, car nous pouvons profiter du chemin qu'ils ont ouvert pour prendre notre propre voie, sans perdre du temps “en réinventant la roue” »¹⁶⁰.

4.3.2 La posture de sous-énonciation

Comme on a déjà vu dans le cadre théorique *supra*, Doquet-Lacoste & Richard (2010 : 48) affirment que « les postures énonciatives n'ont pas vocation à caractériser un sujet parlant mais bien plutôt des caractéristiques de l'énonciation dans un discours donné ». Nos analyses ont montré que différentes postures peuvent cohabiter dans un même texte. La sur-énonciation caractérise, pour nous, une stratégie d'EE, au moyen de laquelle les auteurs des manuels surplombent leurs propres énoncés. Mais la sous-énonciation, définie comme la « co-construction inégale d'un PDV dominé » (Rabatel, 2008b : 188) est également présente dans notre corpus. La sous-énonciation est une caractéristique attendue dans un manuel scolaire – où les auteurs doivent présenter les PDV de plusieurs philosophes à propos de différentes notions philosophiques. À titre d'exemple, nous présenterons quelques énoncés sous-énoncés dans les manuels de notre corpus. L'exemple [167] illustre bien la posture de sous-énonciateur de la part de L1/E1 :

¹⁶⁰ “Conhecer o que pensaram filósofos de outras épocas e pensar com eles pode ser interessante e fecundo – e facilita nossa vida, pois podemos aproveitar o caminho aberto e depois tomar nosso próprio rumo, sem perder tempo ‘reinventando a roda’”. (*Cotrim & Fernandes* : 17) [C'est nous qui traduisons]

[167] Rousseau **parece demonstrar** extrema nostalgia do estado feliz em que vive o “bom selvagem”, antes de ser introduzida a desigualdade, a diferenciação entre rico e pobre, poderoso e fraco, senhor e escravo e a predominância da lei do mais forte. O indivíduo que surge da desigualdade é corrompido pela sociedade e esmagado pela violência. (*Aranha & Martins* : 308)

Rousseau **semble faire preuve d'**une extrême nostalgie de l'état heureux dans lequel vivait le « bon sauvage », avant l'introduction de l'inégalité, de la différenciation entre riche et pauvre, puissant et faible, maître et esclave et de la prédominance de la loi du plus fort. L'individu qui naît dans l'inégalité est corrompu par la société et écrasé par la violence.

D'après Rabatel (2011a : 158), « [l]a sous-énonciation s'appuie sur l'accumulation des marques lexicales de distanciation, accentuée par les adverbes ». Dans l'exemple [167] *supra*, la locution verbale *parece demonstrar* (« semble faire preuve de ») marque cette distanciation de la part de L1/E1 par rapport au CP cité.

Un autre exemple fréquent dans les manuels brésiliens est l'utilisation de marques de modalité épistémique (les verbes au conditionnel, par exemple) pour prendre de la distance par rapport au contenu énoncé, comme dans l'énoncé suivant :

[168] /.../ para Sartre, o que **existiria** é uma *condição humana*, isto é, “o conjunto de limites *a priori* que esboçam a sua [do ser humano] situação fundamental no Universo”. (*Cotrim & Fernandes* : 276)

/.../ pour Sartre, ce qui **existerait**, c'est la *condition humaine*, c'est-à-dire « l'ensemble des limites *a priori* qui esquissent sa [de l'être humain] situation fondamentale dans l'Univers ».

Dans les manuels parascolaires français, la présence même de déictiques génériques (cf. partie 4.1 *supra*) peut signaler une distance de la part de L1/E1 par rapport au CP cité. Voici un exemple :

[169] C'est dans la *Critique du jugement* (1970) que Kant décrit ce jugement de goût /.../ Alors que « la satisfaction produite par l'agréable est liée à un intérêt », qu' « est agréable ce qui plaît aux sens dans la sensation », le plaisir que je ressens au spectacle de la beauté est purement gratuit. Dans la contemplation esthétique, je suis « ravi », c'est-à-dire délivré de la tyrannie de mes désirs sensibles.

Même si la posture de sous-énonciation est présente dans les manuels français et brésiliens, elle n'est pas si productive pour l'analyse des effets d'EE et, par conséquent, pour la PCE- comme l'était la posture de sur-énonciation, véritable « stratégie » d'EE dans les manuels analysés.

* * *

Dans ce chapitre, nous avons vu que la prise en charge énonciative minimale est une caractéristique du corpus français, mais pas une exclusivité de ce corpus. Du côté des pronoms indéfinis et génériques, nous avons vu que les auteurs du corpus français se servent de toutes les possibilités qu'offre la langue française pour la création d'un effet d'effacement énonciatif : les emplois indéfinis de « on », les emplois génériques de déictiques « je », « tu », « nous » et « vous », ainsi que l'emploi des SN génériques tels que « l'homme » ou « les hommes ». Les auteurs des manuels brésiliens, pour leur part, emploient également la plupart de ces formes, à l'exception des SN génériques. En outre, c'est dans le corpus français que nous avons constaté la présence des acteurs « backgrounded », une autre caractéristique d'EE. Finalement, en ce qui concerne les postures énonciatives, la sur-énonciation est celle qui permet aux locuteurs des manuels de s'effacer, notamment dans les manuels français, mais aussi dans les brésiliens (surtout dans les « effets-listes » si caractéristique de ce corpus). Par la suite, dans la partie « conclusion des analyses », nous relierons ces résultats linguistiques à la question de recherche posée au début de notre étude, à savoir : « Quelles sont les représentations que l'on se fait de la philosophie et de son enseignement, suivant les discours des manuels français et brésiliens ? ».

Conclusion des analyses

« On peut étudier la langue pour elle-même, comme système formel, sans tenir compte de la société. L'inverse n'est pas vrai. On ne peut pas décrire la société ni les représentations qui la gouvernent hors des réalisations linguistiques.

N'est social que ce que la langue dénomme. »

Émile Benveniste, *Dernières leçons*

Nous résumerons, dans cette partie, les résultats que nous avons obtenus avec l'analyse linguistique des manuels de philosophie de notre corpus.

- La prise en charge énonciative dans les manuels de philosophie

L'une des questions de recherche que nous nous sommes posée était la suivante :

- ▲ Comment les auteurs des manuels scolaires et parascolaires français et brésiliens prennent-ils en charge leurs discours ? Ou, en d'autres termes : Qu'elle est « la distance que [...] [les auteurs des manuels de philosophie construisent], dans [leurs] discours, entre [eux] et [leur] production langagière » ?¹⁶¹ .

Notre impression initiale était qu'en France, les auteurs s'effaçaient de leurs discours, c'est-à-dire qu'ils en gardaient une grande distance (caractéristique d'une PCE-), et qu'au Brésil, c'était le contraire : les auteurs se montraient davantage, et la distance entre eux et leurs discours était moins grande (caractéristique d'une PCE+). Les analyses ont confirmé cette impression, mais *en partie seulement*.

Les analyses linguistiques fines, effectuées tout au long de la deuxième partie de ce travail, ont confirmé notre impression initiale relativement au corpus français, mais avec une exception : le manuel *Ceci n'est pas un manuel de philosophie*, de Charles Pépin. Ce manuel comprend des parties « conventionnelles », qui confirment notre hypothèse initiale, mais, dans d'autres parties, il s'agit d'un manuel qui s'approche du modèle des manuels brésiliens. Alors la PCE est plutôt maximale. Pour ce qui est du corpus brésilien, une autre surprise : en effet, il s'agit de manuels dont la PCE est plutôt maximale, mais pas toujours. Nous avons repéré des parties caractérisées par un

¹⁶¹ Il s'agit ici du point de vue sur la prise en charge énonciative que nous adoptons dans notre étude, à savoir, qu'un examen de celle-ci doit observer « la distance que le locuteur construit, dans son discours, entre lui et sa production langagière » (Vion, 2011 : 75).

haut degré d’effacement énonciatif. Dans ces cas, les manuels brésiliens ont révélé une PCE-. Voici un tableau schématique du résultat des analyses :

	Nombre considérable d’extraits avec PCE+	Nombre considérable d’extraits avec effacement énonciatif (PCE-)
<i>Cardin, Huisman & Vergez</i>	×	✓
<i>Delattre</i>	×	✓
<i>Hansen-Løve</i>	×	✓
<i>Pépin</i>	✓	✓
<i>Russ & Leguil</i>	×	✓
<i>Russ & Farago</i>	×	✓
<i>Aranha & Martins</i>	✓	✓
<i>Chaui</i>	✓	✓
<i>Cotrim & Fernandes</i>	✓	✓

Tableau 16 : Résultat de l’analyse de la PCE (■ = corpus français / ■ = corpus brésilien)

L’intégralité du corpus brésilien, ainsi que le manuel français *Pépin*, ont révélé un fort degré de PCE, étant donné les caractéristiques suivantes :

- En ce qui concerne le *positionnement de la personne*, plusieurs extraits de ces manuels présentent une richesse au niveau des pronoms personnels déictiques, qui engagent les locuteurs par rapport au contenu énoncé.
- Les auteurs ont recouru à des *modalités linguistiques*, qui sont, avec les déictiques, parmi les marques qui signalent le plus la subjectivité dans le langage.
- Dans plusieurs passages, les auteurs utilisent les *guillemets* pour se positionner par rapport à une représentation sociale de la philosophie, tantôt par l’emploi *autonymique* d’un terme donné, tantôt en ayant recours à une *modalisation autonymique*, en commentant leurs propres dires.
- Pour ce qui est du *discours rapporté*, dans plusieurs extraits de ces manuels ils sont employés comme un prétexte des auteurs pour leur argumentation.

L’intégralité du corpus français et du corpus brésilien présente un nombre considérable d’extraits comprenant des effacements énonciatifs, ce qui indique, donc, que la PCE est nettement minimale. Toutefois, même si la PCE- est marquée dans les deux corpus, elle est plus accentuée

dans le corpus français, qui comprend la plupart des marques d'EE. Cet effet d'EE a été repéré à l'aide des marques suivantes :

- En ce qui concerne les *pronoms indéfinis et génériques*, nous avons vu que le corpus français présente des emplois indéfinis de « on », des emplois génériques de déictiques « je », « tu », « nous » et « vous », ainsi que des emplois de SN génériques, comme « l'homme » ou « les hommes ». Les auteurs des manuels brésiliens, à leur tour, emploient la plupart de ces formes, à l'exception des SN génériques.
- C'est seulement dans le corpus français que nous avons remarqué le phénomène des acteurs *backgrounded* (cf. Van Leeuwen (2008)), une autre caractéristique d'EE.
- C'est dans le corpus des deux communautés ethnolinguistiques analysées que les auteurs se servent de la posture de sur-énonciation pour créer un effet d'EE, ce qui caractérise une PCE-.

Ces résultats montrent l'importance d'une étude comparative pour la description d'un corpus. Si notre étude n'était pas comparative et ne concernait que des manuels français, notre attention ne se serait pas tournée vers l'effacement énonciatif dans les manuels brésiliens (où il n'est pas si frappant).

- PCE+, PCE- et *continuum*

Nous reconnaissons que les marques de la prise en charge énonciative peuvent varier dans un continuum qui va de la prise en charge minimale (PCE-) à la prise en charge maximale (PCE+). Nous pourrions avoir nuancé les analyses, mais cela impliquerait en perte d'objectivité, ce qui aurait sûrement des effets pour la dynamique générale des analyses. Nous transférons à la PCE ce que Rey-Debove (2003) affirme au sujet d'un possible continuum dans l'analyse de la modalité autonymique :

Continuum est un terme dangereux dans la mesure où il s'agit de paliers définissables par un statut sémiotique. Il en existe probablement beaucoup si l'analyse est assez fine, mais il faut les définir et les dénommer ; sinon aucune analyse linguistique n'est possible, on est dans la nuance, dans le « plus ou moins » qui ne rend pas compte des niveaux sémiotiques. (Rey-Debove, 2003 : 336)

Ainsi, les marques linguistiques (positionnement de la personne, modalité autonymique et discours rapporté) nous ont permis d'identifier deux pôles bien séparés : PCE+ ou PCE-.

- Les représentations sociales de la philosophie et de son enseignement en France et au Brésil

Notre seconde question de recherche, après l'analyse de la PCE, était relative aux représentations sociales. Elle se formulait ainsi :

- Quelles images de la philosophie et de son enseignement sont véhiculées par les discours des manuels de philosophie en France et au Brésil ? Autrement dit : Quelles représentations de la philosophie (et de son enseignement) on peut dégager du discours des manuels (de philosophie) en France et au Brésil ?

Nous voulons montrer, ici, dans quelle mesure c'est une analyse *linguistique* qui nous a permis d'atteindre les résultats obtenus.

Une simple lecture des manuels de philosophie analysés dans cette thèse montrerait déjà que cette discipline est tenue pour abstraite, difficile et inutile dans les deux communautés concernées (française et brésilienne) ; c'est surtout le cas des manuels brésiliens, où cette représentation sociale est plus frappante. Toutefois, c'est grâce à une analyse linguistique que nous avons pu vérifier que les auteurs des manuels s'opposaient à une telle représentation sociale de la philosophie, en essayant de convaincre leurs lecteurs des vertus de cette discipline. En outre, une analyse linguistique et comparative nous a permis de formuler des hypothèses concernant d'autres représentations sociales de la philosophie.

Notre étude est née de l'impression que les auteurs des manuels français étaient plus « absents » et « effacés » de leurs discours que les auteurs du corpus brésilien. L'analyse linguistique a confirmé cette impression (en partie seulement, comme nous l'avons montré *supra*), en montrant *en quoi* elle était vraie. Par ailleurs, seule une analyse linguistique et comparative rend évident que le phénomène de l'effacement énonciatif a lieu dans les manuels brésiliens (plus marqués, en apparence, par la seule PCE+).

Après avoir analysé la PCE+ (cf. chapitre 3 *supra*), nous avons fait des hypothèses au sujet des représentations sociales de la philosophie et de son enseignement dans les deux communautés ethno-linguistiques étudiées. Les marques de PCE- (cf. chapitre 4 *supra*) ont rendu possible l'examen de notre impression initiale concernant l'effacement de la figure de l'auteur dans la communauté française. À la fin de ce parcours, le lien entre les deux choses est plus visible. Par exemple : les auteurs, dans les manuels brésiliens, prennent davantage en charge leurs discours parce qu'ils ont la nécessité de convaincre leurs élèves de l'intérêt de cette discipline (représentée

comme inutile) ; tandis qu'en France, où la philosophie est plus consolidée (conformément à ce que nous verrons dans la troisième partie *infra*), les auteurs écrivent de façon plus neutre et objective.

Troisième partie – Discussion des résultats.

Entre la stabilité française et l’instabilité brésilienne

« Qu’est-ce que la philosophie ? Quelle est son utilité ? On repose aujourd’hui cette question comme on se la posait hier, et comme on se la posera encore demain. »

Bertrand Vergely, *De l’utilité de la philosophie.*

La philosophie est enseignée dans le secondaire, en France, depuis le début du XIX^e siècle presque sans interruption. Au Brésil, l’enseignement scolaire de la philosophie est également ancien, bien que marqué par une histoire d’allées-et-venues. Ces histoires différentes nous conduisent vers une cause majeure qui expliquerait, *grosso modo*, toutes les représentations sociales de la philosophie et de son enseignement identifiées dans les discours des manuels scolaires en France et au Brésil (deuxième partie *supra*) : en France, la philosophie en tant qu’enseignement est marquée par une *stabilité* et, au Brésil, par une *instabilité*.

Au *chapitre 5* on abordera l’histoire de la philosophie en tant que discipline scolaire en France et au Brésil. Nous discuterons la tradition de l’enseignement philosophique en France, qui a été par ailleurs mis en danger quelques fois, ainsi que les relations de cette histoire avec les représentations sociales de la philosophie, identifiées dans les manuels de notre corpus. Du côté brésilien, nous explorerons l’histoire de l’instabilité de l’enseignement de la philosophie au Brésil ; ses interruptions principales, dont l’interruption pendant la dictature militaire (1964-1985), ainsi que la lutte pour la réinsertion de cet enseignement dans les curricula de ce pays.

Le *chapitre 6* est consacré aux aspects pédagogiques et didactiques de l’enseignement de la philosophie en France et au Brésil. Nous explorerons les données de l’enquête PISA (*Programme for International Student Assessment*) concernant la littératie, ainsi que les conceptions pédagogiques et didactiques qui organisent cet enseignement dans les deux communautés ethnolinguistiques.

Chapitre 5 : Histoire de la philosophie comme discipline scolaire en France et au Brésil

Les analyses linguistiques que nous avons effectuées dans un corpus de manuels scolaires de philosophie en France et au Brésil – exposées dans la deuxième partie de cette thèse – ont donné lieu à l'établissement d'une série d'hypothèses sur les images (ou représentations sociales) que l'on se fait de la philosophie et de son enseignement dans ces deux communautés ethnolinguistiques. Le présent chapitre vise à proposer quelques hypothèses au sujet des causes qui pourraient expliquer les représentations sociales en question. Nous exposerons, ici, des faits historiques qui ont trait aux systèmes éducatifs français et brésiliens susceptibles d'expliquer les représentations suivantes :

- ♣ Dans les deux communautés, la France et le Brésil, la philosophie est représentée comme une discipline abstraite, difficile, voire inutile (mais au Brésil cette représentation a plus de force d'après ce que nous avons pu vérifier dans les manuels).
- ♣ Au Brésil (mais aussi en France), les auteurs des manuels se positionnent *contre* cette représentation sociale de la philosophie étant abstraite, difficile et inutile.
- ♣ Au Brésil, la philosophie est un peu plus ouverte au monde, et les discours sont plus politisés en quelque sorte.
- ♣ Dans les deux communautés, la philosophie est représentée comme une connaissance qui nous mène au-delà des idées toutes faites du sens commun.

5.1 La philosophie dans le système éducatif français : une tradition

Si en France l'enseignement de philosophie est vu par ses citoyens comme une « spécificité française », cela est sans doute lié à la stabilité de cet enseignement au long de plusieurs décennies, voire de siècles (il s'agit d'une matière scolaire obligatoire depuis le début du XIX^e siècle). En effet, si la philosophie n'est pas une spécificité française – au sens où elle est enseignée dans les lycées et présente dans les équivalents du baccalauréat d'autres pays, y compris au Brésil –, en France la philosophie est devenue une tradition, car son enseignement n'a presque jamais été supprimé des curricula – Sherringham (2006 : 61) parle d'une interruption entre les années de 1852 à 1863 –, même s'il a déjà été mis en danger dans d'autres moments de son histoire.

5.1.1 La philosophie : « toujours » enseignée, parfois menacée, (presque) jamais supprimée

« La philosophie est depuis le Premier Empire (s’inspirant de la tradition des collèges des jésuites), et à l’exception d’une éclipse de 1852 à 1863, une matière obligatoire dans l’enseignement secondaire, circonscrite à la dernière année du lycée » (Sherringham, 2006 : 61). Cette citation laisse croire que l’enseignement de la philosophie a eu une seule période critique, celle entre 1852 à 1863. Nous signalerons, au contraire, au moins deux périodes que nous considérons comme critiques pour l’enseignement de la philosophie en France : la période citée, quand la philosophie a été vraiment supprimée des curricula scolaires, et celle des années soixante-dix.

La suppression de la philosophie des curricula pendant les années de 1852 à 1863 est due à une réforme nommée « bifurcation »¹⁶², comme le rappelle Hulin (1982) :

Pendant le Second Empire un important changement fut apporté par H. Fortoul (1852) à l’enseignement secondaire, donnant une place nouvelle aux sciences dans les lycées et tentant de rénover les méthodes d’enseignement. Des savants entre autres participèrent à la réforme qui est connue sous le nom de « bifurcation ». [...] La réforme fut très critiquée et pour des raisons diverses ce fut un échec. La « bifurcation » fut supprimée en 1864 par Victor Duruy. (p. 217)

Nous remarquons, dans cette période, l’émergence d’un discours qui considérait la philosophie comme une discipline abstraite et guère nécessaire. La philosophie a alors été remplacée par une classe de logique :

Dans l’article 4 du décret du 10 avril 1852 qui approuve le plan d’études adopté par le Conseil Supérieur de l’Instruction Publique, on trouve cette mention : « ... une dernière année, dite de logique, obligatoire pour les deux catégories d’élèves [...], à particulièrement pour objet l’exposition des opérations de l’entendement et l’application des principes généraux de l’art de penser à l’étude des sciences et des lettres ». (Jacquin, 1957 : 384)

Jacquin (1957) soutient que « sous ce nom [de *logique*] étaient abordées bien des questions relevant des autres parties de la philosophie. D’après les textes officiels eux-mêmes, c’était seulement un all[è]gement des programmes » (p. 382). Toutefois, cela n’exclut pas l’affirmation de Fortoul, qui considérait qu’il fallait éviter les « spéculations vaines » : « L’enseignement de la philosophie était maintenu, mais rattaché aux éléments de la logique, qui devait fortifier les esprits sans les exposer au péril des *spéculations vaines* » [C’est nous qui soulignons] (Fortoul *apud*

¹⁶² Il s’agissait d’une bifurcation en lettres et en sciences, avec la création d’un baccalauréat « ès lettres » et d’un baccalauréat « ès sciences » (cf. Hulin, 1982 : 218).

Jacquín, 1957 : 384). Nous ne poursuivrons pas ici, en détail, cette discussion. À notre avis, le fait de changer le nom « philosophie » en « logique », ajouté à cette préoccupation pour les sciences, sont des signes importants. D'ailleurs, en regardant les manuels de notre corpus historique, nous remarquons que, plus tard, vers l'année 1880, Paul Janet, auteur du *Traité élémentaire de philosophie à l'usage des classes* – manuel adopté dans l'enseignement secondaire dans la période de 1879 à 1889, selon les informations de Poucet (1999b) (cf. partie 1.4.2 *supra*) –, essayait de convaincre les lecteurs de l'utilité de la philosophie. Nous retrouvons, dans ce manuel, la même insistance sur l'utilité de la philosophie que nous avons reconnue dans les manuels brésiliens. Janet (1882) présente ce que nous supposons être les représentations sociales au sujet de la philosophie à l'époque, en argumentant en faveur de la discipline ; tout cela dans la conclusion de son traité (à partir de la page 823) :

Nous avons réservé pour la fin de ce traité quelques questions que l'on traite d'ordinaire au début de la science, mais qui sont plus à leur place dans la conclusion, car on est alors en mesure d'en parler avec connaissance de cause. Ce sont, par exemple, la question de *l'utilité et de l'importance de la philosophie* et celle de *ses rapports avec les autres sciences*. (Janet, 1882 [1879] : 823)

Dans le paragraphe sur l'utilité de la philosophie, Janet (1882 [1879]) affirme :

654. Utilité de la philosophie. – Nous venons de voir quelle est la *valeur* intrinsèque de la philosophie. Considérons-en maintenant l'*utilité*. Cette utilité peut être considérée à deux points de vue : a) au point de vue de l'*intelligence* ; b) au point de vue de la *volonté*.

a) La philosophie exerce l'esprit à l'examen et à la discussion des questions *abstraites*. On peut dire sans doute qu'il en est de même de toutes les sciences : mais les autres sciences ont pour objet soit des faits matériels qui tombent sous les sens, soit des quantités rigoureuses qui sont assujetties à des mesures exactes : mais, la plupart du temps, dans la vie, les questions portent sur des faits qui ne sont pas matériels et qui ne sont pas non plus des quantités précises : par exemple, la justice d'une cause, la convenance d'une résolution, le choix d'une opinion, l'appréciation des hommes, etc. Or, dans ces différentes questions, il y a toujours un certain nombre d'idées abstraites qu'il faut avoir appris à manier, à démêler et à comparer.

b) La philosophie est utile à la direction de la volonté car elle apprend à l'homme à se connaître lui-même [...]. Elle lui apprend l'excellence de ses facultés, la *dignité* de sa nature, et lui apprend à ne traiter ni lui-même, ni les autres hommes comme des choses, comme des instruments, mais à respecter en eux et en soi la personnalité humaine, la liberté. [...] (Janet, 1882 [1879] : 824)

Il est remarquable que le traitement de questions abstraites par la philosophie soit un argument *favorable* à l'utilité de cette discipline. Bref, un renversement des valeurs par rapport aux représentations sociales contemporaines que nous avons repérées dans les discours des manuels de notre corpus.

Dans son *Traité*, Janet (1882 [1879]) s'oppose au discours du positivisme :

655. Objections contre la philosophie. – Positivisme – Criticisme. – École historique. – Beaucoup d'objections ont été élevées de nos jours contre la philosophie, les un[e]s partant du point de vue des sciences *positives*, les autres de l'esprit *critique*, les autres enfin de l'esprit *historique*. Quelle que soit la différence de ces points de vue, les difficultés proposées sont toujours à peu près les mêmes. (Janet, 1882 [1879] : 824)

Nous verrons par la suite combien l'influence du positivisme au Brésil a joué un rôle dans la suppression de la philosophie pendant la dictature militaire (partie 5.2 *infra*). Ces affirmations de Janet (1882 [1879]) montrent que, si la philosophie n'a pas été supprimée durant cette période, la « menace » des idées positivistes y était néanmoins présente.

Malgré les événements cités, la philosophie a survécu jusqu'aux années 1950 à peu près, ayant un statut très important en France. Selon le philosophe et historien de la philosophie Châtelet (1970), c'est vers l'année de 1955 que la philosophie a commencé à perdre sa place pour d'autres disciplines des sciences humaines et sociales :

Depuis la Libération, l'enseignement de la philosophie est l'objet, en effet, de réductions progressives. Pratiquement maître du baccalauréat de « philosophie-lettres », partie déterminante dans celui de « sciences expérimentales », partie prenante dans celui de « mathématiques », il y a quelque quinze ans, le professeur du secondaire a vu peu à peu se réduire son empire. Non seulement les « scientifiques » lui font une concurrence grave, mais encore son vieil adversaire, le professeur dit de français le rejoint et l'égale. Dans l'enseignement supérieur, deux des couvées les plus spectaculaires de la grande sagesse ont acquis une indépendance menaçante, la psychologie et la sociologie [...] (p. 11)

Pour revenir à des périodes encore plus récentes, nous savons qu'en mars 1979, le GREPH (*Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique*), qui comptait parmi ses membres le philosophe célèbre Jacques Derrida, a lancé un appel pour une réunion des *États Généraux de la Philosophie* (cf. GREPH, 1979 : 5), dont le but était de lutter contre la précarité de l'enseignement et de la recherche dans ce domaine du savoir. Ces *États Généraux* ont eu lieu « les 16 et 17 juin [1979] dans le Grand Amphithéâtre de la Sorbonne » (p. 5). Dans le texte de l'appel (cf. pp. 9-10),

on parle des « offensives contre la philosophie » et on affirme que « la volonté de liquidation [de la philosophie] n’a jamais été si pressante ».

Dans le « Tableau noir » que le GREPH a esquissé (cf. pp. 11-14), on parle de la « Réforme Haby »¹⁶³ comme la responsable de cette menace contre la philosophie :

La démonstration doit en être faite et elle est facile : si on laisse faire, la politique actuelle réserverait à la philosophie l’avenir le plus sombre. [...] Il faut savoir que la loi portant réforme du système éducatif (dite « Réforme Haby »), voté en juin 1975, n’a fixé qu’un cadre général et des principes pédagogiques. Quant au contenu de l’enseignement secondaire, discipline par discipline, et dans sa répartition horaire, il a été pour une large part, à la demande insistante du gouvernement, abandonné au domaine réglementaire. Ce sont donc des décrets d’application qui régleront le sort de la philosophie dans l’enseignement secondaire. Bien entendu, les conséquences s’en feront sentir, inmanquablement, dans l’enseignement et dans la recherche universitaires. (GREPH, 1979 : 11)

La Réforme Haby était censée entrer en vigueur en 1981 (*ibid.* : 11) quand deux projets pour la philosophie étaient avancés. Dans le premier, le nombre d’heures pour la philosophie restait le même, mais il s’agissait de changer le nombre d’heures obligatoires en heures facultatives. Ce qui était considéré comme étant dangereux par les enseignants, puisque « la philosophie ayant la réputation d’être une discipline “difficile”¹⁶⁴ [...] on prévo[ya]it facilement que le choix d’une option aussi spectaculairement défavorisée serait exceptionnel » (*ibid.* : 12). En ce qui concerne l’autre projet, dans lequel la philosophie était censé passer de quatre heures à trois heures obligatoires, les conséquences auraient été beaucoup plus graves selon le GREPH, à savoir : « 1. Mise au “chômage technique” [...] 2. Multiplication et quasi-généralisation des services d’enseignement réparties sur plusieurs communes [...] 3. Arrêt *immédiat* et suspension pour plusieurs années du recrutement des professeurs de philosophie » (*ibid.* : 13).

¹⁶³ La réforme Haby compte parmi « les réformes qui ont encadré la massification du système éducatif » (Troger, 2009 : 17). D’après Lelièvre (2004 [1990]), cette réforme, du nom de René Haby, visait à améliorer « l’homogénéité des connaissances des élèves à la fin du C.M.2, et [...] la suppression de toute filière dans les collèges » (p. 187). Elle a donné lieu à la loi du 11 juillet 1975, qui n’a été appliquée qu’à la rentrée scolaire de 1977.

¹⁶⁴ L’idée selon laquelle la philosophie est une discipline « difficile » et « inutile » semble bien répandue en France et au Brésil, dans toutes les périodes historiques considérées. Les manuels français de notre corpus de référence ne touchent pas à ce sujet. Toutefois, l’auteur d’un manuel de notre corpus, Hansen-Løve, a publié dans son blog une dissertation sur le thème « La philosophie est-elle inutile ? » [En ligne] <http://hansenlove.over-blog.com/article-4663882.html> Renaut (2005), dans le CD-ROM qui accompagne son manuel (cf. corpus historique), a développé un argumentaire sur l’importance de la philosophie, intitulé « À quoi bon, encore, philosopher ? » [En ligne] <http://www.philo.fr/?c=question&o=detail&uid=Q1> Finalement, d’autres ouvrages ont été publiés avec les mots-clés « philosophie » et « utilité » dans le titre, comme l’ouvrage « De l’utilité de la philosophie » (Vergely, 2006).

Nous pouvons consulter, dans ces *États Généraux de la Philosophie*, les exposés de tous les participants, qui ont été transcrits dans le livre publié chez Flammarion. Pour Vladimir Jankélévitch, par exemple, le but de la Réforme Haby était

[...] d'obtenir peu à peu le dépérissement de l'enseignement philosophique en réduisant d'année en année le nombre des places mises au concours, en supprimant des postes, en remplaçant dans les Écoles normales la culture philosophique par un apprentissage psychologique considéré comme *plus rentable* et *plus utilitaire* (au sens des chefs d'entreprise) [...] (GREPH, 1979 : 23) [C'est nous qui soulignons]

Le mot-clé « inutilité » est toujours présent dans les discours de l'époque comme une reproche adressé à la philosophie¹⁶⁵. Pourtant, nous voyons que celle-ci s'est maintenue dans l'enseignement secondaire en France, malgré quelques périodes difficiles. Cela explique pourquoi, dans les manuels français, des représentations sociales qui dévalorisent la philosophie sont moins fortes que dans les manuels brésiliens. Toutefois, nous avons repéré des critiques négatives au sujet de cette matière scolaire dans *Pépin* (qui se positionnait contre ces représentations, bien entendu). Nous pouvons dire, en gros, que la philosophie n'est nulle part « tranquille », car n'étant pas « rentable » (pas plus que les autres disciplines des sciences humaines du reste), elle est l'une des premières disciplines à être mise en danger en période de crise. En France, l'institution philosophique a une force considérable par comparaison avec d'autres pays, mais cela n'a pas empêché, pour donner un exemple d'actualité, qu'une pétition pour « sauver » le *Collège International de Philosophie* ait circulé dans l'année 2014, dans un moment de crise financière¹⁶⁶.

* * *

Dans cette partie, nous avons commenté les réformes qui incident directement sur les résultats concernant les représentations sociales de la philosophie que nous avons repérées dans notre corpus. D'autres réformes concernées par notre recherche sont celles de 2003, d'où vient le programme du ministère de l'Éducation nationale, adopté par les auteurs de notre corpus lors de la

¹⁶⁵ Le philosophe François Châtelet dénonce la situation de l'enseignement de la philosophie, tenue pour inutile à son époque : « [...] sur le plan institutionnel, la philosophie reçoit des coups très durs concernant son enseignement. Si je prends le cas particulier de la France, on réduit les heures consacrées à l'enseignement philosophique au nom de la rentabilité, des impératifs de la formation professionnelle, en répétant ce vieux truc : la philosophie est inutile, c'est du temps perdu ; dans ce monde de la production, il faut penser autrement » (Châtelet, 1992 [1979] : 215).

¹⁶⁶ Cf. <https://www.change.org/p/sauvons-le-coll%C3%A8ge-international-de-philosophie-pour-le-droit-%C3%A0-la-philosophie-pour-tous>

rédaction des manuels, et la réforme de 2010-2013 (du gouvernement de Nicolas Sarkozy). Cette dernière était discutée lors de l'élaboration de notre thèse, et aura des incidences sur l'enseignement de la philosophie dorénavant¹⁶⁷. Dans un article publié dans *Libération*¹⁶⁸, nous constatons déjà des sévères critiques à cette réforme :

[À] l'image de ce que met en scène Lucien, satiriste de l'Antiquité, dans son petit chef-d'œuvre comique *Philosophes à vendre*, nos gouvernements s'échinent depuis cinq ans avec une régularité surprenante à brader l'enseignement de la philosophie et à dévaloriser les professeurs de cette discipline qui exercent dans le secondaire. Ces professeurs dont je fais partie ne sont pourtant pas aussi secondaires que le voudraient certains depuis la réforme Châtel de 2010. (Pétel, 2015)

Pinto (2007) observe qu'en France « les débats autour des méthodes et des programmes de la discipline [de philosophie] [...] sont souvent aussi vigoureux et passionnés que les débats d'ordre "théorique" », ce qui assure la force de la philosophie comme Institution dans ce pays.

5.1.2 L'enseignement de la philosophie dès la Seconde : une revendication qui n'a (pour l'instant) pas été prise en compte

La philosophie en France n'est enseignée qu'en classe Terminale. Cela est l'objet de plusieurs critiques et de revendications constantes. Déjà dans le texte du GREPH, exposé *supra*, nous observons cette demande pour que l'on enseigne la philosophie dès les classes de Seconde :

A moyen terme, pour répondre à la demande et aux besoins, il faudra étendre l'enseignement philosophique à tout le second cycle des lycées, de la seconde à la terminale incluse (l'horaire en terminale pouvant être modulé) et à tous les élèves des lycées et L.E.P. Cette extension est possible et nécessaire, des expériences récentes l'ont démontré. Elle correspond non seulement à des aptitudes mais à une demande large et profonde chez des élèves qui ne sont pas encore en terminale. (GREPH, 1979 : 15)

La demande pour un élargissement de l'enseignement de la philosophie à tout le secondaire est toujours d'actualité, conformément à ce que nous avons signalé dans la justification de cette recherche (partie 1.3 *supra*). À l'époque du texte du GREPH, non seulement les enseignants

¹⁶⁷ Voici le lien Internet d'une pétition contraire à cette réforme, parue en juin 2015 : <http://appel-universitaires-philosophie-lycee.net/>

¹⁶⁸ Cf. PÉTEL, Gilles (2015). « Philosophes à vendre », *Libération*, 29 juin 2015 : http://www.liberation.fr/debats/2015/06/29/philosophes-a-vendre_1339578

revendiquaient cet élargissement, mais aussi les élèves¹⁶⁹. Or, de nos jours, la philosophie en classe de Terminale semble être décourageante pour le corps enseigné. Selon Enthoven (2010 : 7),

[e]n limitant l'enseignement de la philosophie à la classe de Terminale, le système éducatif marche littéralement sur la tête et fait, trop souvent, un calvaire du bonheur de penser. Au lieu de prendre le temps, sur plusieurs années, d'éveiller les élèves et de les habituer à de délicieux paradoxes, de leur montrer que la philosophie ne fait que traduire précisément les questions qu'ils se posent eux-mêmes depuis toujours, l'école contraint les futurs bacheliers à ingurgiter, en quelques mois, une foule de notions fondamentales et toutes les difficultés d'un lexique désincarné. (Enthoven, 2010 : 7)

Pinto (1987), dans ses travaux de « sociologie de la philosophie », dénonce une « culture d'urgence » dans l'enseignement de cette discipline en France :

Cette discipline [la philosophie] doit doter de la façon la plus économique (pendant une année, à raison de quelques heures par semaine) les individus qu'elle touche des moyens leur permettant d'accéder au niveau scolairement défini de la « réflexion » « autonome » et « rigoureuse ». Mais, loin de se présenter pour ce qu'elle est, cette « culture d'urgence », pour reprendre les termes de Pierre Bourdieu, prétend découler de pures exigences intellectuelles. (p. 17-18)

Il nous semble qu'en France l'enseignement de la philosophie a des vertus considérables. Pour Sherringham (2006), parmi les « traits distinctifs de la philosophie » en France, on trouve « une vocation généraliste qui vise la formation du “citoyen éclairé”, un enseignement élémentaire évitant le double écueil de l'encyclopédisme et de l'érudition spécialisée, une pédagogie de la liberté qui soutient l'expression organisée de la réflexion et du jugement ». Seulement, ces vertus doivent être développées si vite que nous nous demandons quel en est l'intérêt pour les élèves. À notre avis, nous nous heurtons à un aspect négatif de cette stabilité de l'enseignement de la philosophie en France : si d'un côté elle n'a pas été fréquemment supprimée des curricula scolaires, de l'autre côté les choses ne semblent pas bouger lorsqu'il s'agit de l'enseigner plus tôt, satisfaisant ainsi les revendications des enseignants et des élèves.

¹⁶⁹ Le GREPH a fini par ne pas avoir cette revendication (pour un élargissement de l'enseignement de la philosophie dans tout le secondaire) satisfaite. Dans sa biographie sur Derrida, Powell (2006) signale par ailleurs que le GREPH n'a pas eu une histoire de réussites : “Derrida formed a friendship with Sarah Kofman, Jean-Luc Nancy and Phillipe Lacoue-Labarthe in 1974 which was to lead to the foundation, in 1975, of the Research Group on the Teaching of Philosophy [...], a project which was to have a generally unsuccessful history in terms of its achievements, as Derrida saw them, but was nonetheless worth the effort” (Powell, 2006 : 113).

5.1.3 Des manuels qui survivent à la « mort de l'auteur »

Un autre aspect inhérent à la stabilité de l'enseignement philosophique en France concerne directement les manuels de philosophie, qui sont édités puis réédités après le décès de leurs auteurs. Pendant notre recherche, nous nous sommes rendue compte que quelques manuels de notre corpus étaient des versions actualisées des manuels anciens sur le marché. C'est ainsi que le manuel de *Cardin, Huisman & Vergez* est une actualisation du manuel d'*Huisman & Vergez*, qui a accompagné toute une génération d'élèves depuis les années 1940 (dans Poucet (1999b), le manuel d'*Huisman & Vergez* est dans la liste des manuels édités entre 1944 et 1960 puis réédités ensuite ; cf. tableau 10 *supra*). Dans le cas de notre corpus, datant du début du présent siècle, nous avons une version éditée où Michel Cardin figure comme auteur.

Pour les manuels de *Russ & Farago (Nouvel abrégé de philosophie)* et *Russ & Leguil (Les chemins de la pensée)*, nous avons le même cas de figure. Jacqueline Russ est décédée depuis 1999. Cela veut dire que ce sont France Farago et Clotilde Leguil, les secondes auteures, qui ont retravaillé le contenu des manuels respectifs, afin de les mettre à jour.

Certainement, la préservation de ces manuels dans le marché est dû au succès qu'ils ont eu auprès du public (si l'on utilise comme indicateur les chiffres de vente des maisons d'édition). Cela expliquerait, à notre avis, le fait que la PCE- puisse être relevée plutôt dans les manuels du corpus français. À force de reformuler un même contenu dans une période de plusieurs années consécutives, ces discours perdent les marques de la présence du locuteur. Sauf dans *Pépin*, manuel « vraiment » récent.

5.2 La philosophie dans le système éducatif brésilien : une histoire d'instabilité

À l'inverse de ce que nous avons observé dans le système éducatif français, l'enseignement de la philosophie au secondaire, au Brésil, est marqué plutôt par l'instabilité, comme nous le verrons par la suite.

5.2.1 La philosophie : « presque toujours » enseignée, souvent menacée, souvent supprimée

De même qu'en France (cf. Sherringham, 2006), la philosophie au Brésil est liée à une tradition issue des jésuites. Mais, à l'opposé de la France, cet enseignement au Brésil est marqué par une longue histoire d'allées-et-venues :

Au Brésil, la philosophie fait partie des programmes depuis la création de la première école d'enseignement secondaire de la compagnie de Jésus à Salvador de Bahia en 1553. Cependant, pendant presque trois siècles, jusqu'à la moitié du dix-neuvième, la philosophie a un caractère nettement doctrinal, marquée par l'idéologie des jésuites. Avec l'avènement de la République et une forte influence positiviste, vers la fin du dix-huitième siècle, pour la première fois depuis son instauration, la philosophie est retirée des programmes puisque pour le positivisme, la science - non la philosophie - constitue la base solide de l'éducation. À partir de ce moment, la philosophie est prise dans une série de mouvements politico-pédagogiques qui alternativement l'incluent ou l'excluent des programmes. Elle revient en 1901 comme discipline logique dans la dernière année du niveau secondaire, pour être retirée en 1911. Elle revient à nouveau comme matière d'option en 1915, puis obligatoire en 1925, avec un caractère nettement encyclopédiste. Les réformes éducatives de 1932 et 1942 maintiennent la philosophie comme logique et histoire de la philosophie. Avec l'instauration de la dictature militaire, elle est à nouveau exclue officiellement des programmes de l'enseignement secondaire à travers la loi 5692 de 1971, et remplacée par la matière « Formation morale et civique » en vue de garantir la transmission de la sécurité nationale et d'atténuer l'impact contrerévolutionnaire critique et communiste de l'enseignement de la philosophie. Elle revient comme une option avec la nouvelle réforme de 1982, situation qui se maintient avec la dernière loi directive et base de l'éducation nationale 9394, définitivement votée en décembre 1996. (Kohan, 2007 : 78)

Ce texte de Kohan (2007) est un extrait de l'article « La philosophie pour enfants », qui a été initialement publié en 2000, dans la revue *Diotime-L'Agora*¹⁷⁰, et repris en 2007 par l'UNESCO dans le livre *La Philosophie. Une école de la liberté*. Cela explique pourquoi il traite de l'histoire de l'enseignement de la philosophie jusqu'à l'année de 1996 seulement. Nous savons par ailleurs que dans l'année de 2006 le Conseil National de l'Éducation (*Conselho Nacional de Educação – CNE*) a soumis une *résolution* afin de rendre obligatoire l'enseignement de la philosophie et de la sociologie dans tous les lycées nationaux. Et qu'en 2 juin 2008, une *loi* a été créée avec ce but : c'est la *Lei Federal n° 11.684/08*, qui rend définitivement obligatoire l'enseignement de ces disciplines dans tous les lycées, soit dans les écoles publiques soit dans les institutions privées.

¹⁷⁰ Cf. www.crdp-montpellier.fr/ressources/agora

Dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie et à l'opposé de la France, le Brésil a connu de véritables moments de coupure. Car, en France, la philosophie n'a pas été supprimée des curricula à l'époque du positivisme, ce qui a été le cas au Brésil. Ensuite, dans les années 1970, alors qu'en France on instaurait un débat au sein du GREPH à la Sorbonne (cf. *supra*), au Brésil, le dialogue n'a pas pu être établi, parce qu'on vivait sous un régime militaire dictatorial (1964-1985) ; la philosophie étant supprimée des curricula dans cette période.

5.2.2 Une interruption majeure : la dictature militaire et la suppression de la philosophie des curricula scolaires

La dictature militaire a eu lieu durant la période de 1964 à 1985. D'après le sociologue et philosophe Michael Löwy (2005 : 7), « [a]près le Chili, la dictature militaire brésilienne a été une des plus tenaces du continent : vingt et une années d' "état d'exception" ». Le coup d'État a eu lieu le 31 mars 1964. Celui qui quittait alors le gouvernement, c'était le président João Goulart : « le coup d'État de 1964 et l'installation du gouvernement Castelo Branco correspondent à un tournant décisif vers la fin du bloc historique de 1930-1964 et l'inauguration d'un nouveau bloc » (Salles, 2005 : 59).

Après le coup d'État, on assiste à l'apparition, au cours des années, d'une série d'actes institutionnels (connus sous le sigle « AI » + le numéro de l'acte). Teles & Safatle (2010), dans l'ouvrage récent *O que resta da ditadura* (« Ce qui reste de la dictature »), font une réflexion intéressante sur le rapport entre le droit et la dictature au Brésil à l'époque :

[...] l'une des caractéristiques les plus marquantes de la dictature militaire brésilienne était sa légalité apparente ou, pour être plus précis, sa capacité de *réduire la légalité à la dimension de l'apparence*. Nous avions des élections qui avaient droit à un parti d'opposition, nous avions des maisons d'éditions qui publiaient des livres de Marx, de Lénine, de Celso Furtado, nous avions des musiques de protestation, nous avions un gouvernement qui signait des traités internationaux contre la torture, mais, au fond, nous savions que tout cela était soumis à la décision arbitraire d'un pouvoir souverain qui se plaçait en dehors de l'ordre juridique. Quand cela arrangeait le pouvoir, les règles électorales étaient modifiées, les livres appréhendés, les musiques censurées, quelqu'un disparaissait. En somme, la loi était suspendue¹⁷¹. (Teles & Safatle, 2010 : 11)

¹⁷¹ “[...] uma das características mais decisivas da ditadura brasileira era sua legalidade aparente ou, para ser mais preciso, a sua capacidade de *reduzir a legalidade à dimensão da aparência*. Tínhamos eleições com direito a partido de oposição, editoras que publicavam livros de Marx, Lenin, Celso Furtado, músicas de protesto, governo que assinava tratados internacionais contra a tortura, mas, no fundo, sabíamos que tudo isto estava submetido à decisão arbitrária de um poder soberano que se colocava fora do ordenamento jurídico. Quando era conveniente, as regras eleitorais eram

C'est en 1971 que la philosophie a été supprimée des curricula scolaires, ce qui ne va pas sans protestation, et cela jusqu'en 1982 :

Avec la promulgation de la Loi 4.024/61, la Philosophie cesse d'être une discipline obligatoire et devient une discipline complémentaire dans les curricula scolaires. La Loi 5.692, promulguée en 1971, en plein régime militaire, exclue la Philosophie des curricula, d'où les réactions et mobilisations qui ont eu lieu dans le pays au profit de sa préservation/son retour aux curricula scolaires. De telles mobilisations stimulent des réactions à plusieurs niveaux et, moyennant l'Avis 7.044/82, du Conseil Fédéral d'Éducation – CFE –, on ouvre des possibilités pour le retour de la discipline de Philosophie dans les curricula de l'Enseignement Secondaire [*Ensino Médio*] – EM.¹⁷² (Rodrigues, 2012 : 71)

Les manuels brésiliens explorent directement – dans le cas d'*Aranha & Martins* –, le thème de la dictature (nous avons exploré cet aspect dans la deuxième partie de ce travail). Un énoncé d'*Aranha & Martins* qui n'a pas été étudié dans nos analyses dit beaucoup sur la polémique existante autour des raisons de la suppression de la philosophie pendant la dictature militaire :

Sempre há os que ignoram os filósofos.
Mas não é o caso dos ditadores: estes os
fazem calar, pela censura, porque bem
sabem quanto eles ameaçam seu poder.
(*Aranha & Martins* : 17)

Il y a toujours ceux qui ignorent les
philosophes. Mais ce n'est pas le cas des
dictateurs : ceux-ci les font taire par la
censure, parce qu'ils savent bien combien
ils menacent leur pouvoir.

On affirme souvent que la philosophie a été supprimée des curricula, pendant la dictature militaire, parce qu'elle fait réfléchir, mais il y a des historiens et des chercheurs en sciences de l'éducation qui ne sont pas d'accord avec cette idée. Carminati (2004), par exemple, a mené une recherche bibliographique sur ce sujet. Il soutient que, pour les uns, la philosophie était considérée comme étant dangereuse, car elle pouvait inciter les jeunes à lutter contre le régime militaire ; pour les autres, la vraie raison de la suppression de cet enseignement était le tournant « professionnalisant » qu'on voulait donner à l'enseignement secondaire brésilien. Toutefois, Carminati (2004) rappelle que les disciplines d'Éducation Morale et Civique (EMC) et

modificadas, os livros apreendidos, as músicas censuradas, alguém desaparecia. Em suma, a lei era suspensa". [C'est nous qui traduisons]

¹⁷² "Com a promulgação da Lei 4.024/61, a Filosofia deixa de ser disciplina obrigatória e passa a disciplina complementar nos currículos escolares. A Lei 5.692, promulgada em 1971, em pleno regime militar, extingue a Filosofia dos currículos, destarte as reações e mobilizações ocorridas no país em prol de sua manutenção/retorno aos currículos escolares. Tais mobilizações estimulam reações em diversos níveis e, por meio do Parecer 7.044/82, do então Conselho Federal de Educação – CFE –, abrem-se possibilidades para o retorno da disciplina de Filosofia aos currículos do Ensino Médio – EM". [C'est nous qui traduisons]

d'Organisation Sociale et Politique du Brésil (OSPB), qui ont remplacé la philosophie dans les curricula pendant la dictature (cf. partie 5.2.2.1 *infra*), avaient un caractère « a-critique ». D'ailleurs,

[...] tout indique que, durant cette période, le début de la décennie 1970, une philosophie soumise et obéissante semblait peu rentable aux yeux des technocrates, s'agissant d'une discipline avec peu ou aucune « utilité » pour un pays qui avait fait un choix clair pour un projet de développement¹⁷³. (Carminati, 2004 : 7)

Pour Ferreira (2009 : 49), la perspective, dans cette période, « était d'internationalisation du pays et, par conséquent, son adaptation aux sociétés capitalistes centrales »¹⁷⁴. *Aranha & Martins* présentent aussi cet aspect dans leur manuel :

A chamada *educação tecnicista*, implantada no Brasil durante a ditadura militar, tinha orientação positivista e baseava-se nos ideais de organização, objetividade, eficiência e produtividade. O planejamento deveria definir objetivos instrucionais e operacionais rigorosamente esmiuçados, estabelecendo o ordenamento sequencial das metas a serem atingidas". (*Aranha & Martins* : 391)

Celle qu'on appelle *éducation techniciste*, implantée au Brésil pendant la dictature militaire, avait une orientation positiviste et se basait sur les idéaux d'organisation, d'objectivité, d'efficacité et de productivité. La planification devrait définir les objectifs d'instruction et d'opération rigoureusement décortiqués, en établissant l'ordre séquentiel des buts à être atteints.

En résumé, le positivisme était utilisé pour justifier ce changement vers un enseignement techniciste. Toujours selon Carminati (2004 : 7),

En général, l'activité philosophique en Amérique Latine consiste à adopter et adapter des doctrines philosophiques européennes avec l'objectif de justifier théoriquement et idéologiquement les initiatives de nos élites, comme c'est le cas du Positivisme, qui a servi à renforcer un processus de modernisation depuis la fin du siècle dernier, ou encore, le cas des auteurs modernes européens dont la pensée a été employée pour fonder le processus d'indépendance de certains pays par rapport aux métropoles européennes [...] Dans les dernières décennies, notamment à partir de 1975, avec l'implémentation de plusieurs cursus de master et de

¹⁷³ “[...] tudo indica que, naquele momento, início da década de 1970, uma filosofia submissa e obediente parecia pouco rentável aos olhos dos tecnocratas, tratando-se de uma disciplina com pouca ou nenhuma “utilidade” para um país que havia feito uma opção clara por um projeto de desenvolvimento.” [C’est nous qui traduisons]

¹⁷⁴ “era de internacionalização do país e, conseqüentemente, sua adaptação às sociedades capitalistas centrais”. [C’est nous qui traduisons]

doctorat, ce cadre a commencé à se modifier¹⁷⁵.

Nous voyons que le même positivisme qui « menaçait » la philosophie en France, selon les manuels de Janet (fin du XIX^e siècle), a pu servir, au Brésil, comme une justification pour supprimer la philosophie des curricula scolaires, et cela en plein XX^e siècle.

5.2.2.1 La philosophie remplacée par les disciplines *Éducation Morale et Civique (EMC)* et *Organisation Sociale et Politique Brésilienne (OSPB)*

La création de nouvelles disciplines scolaires pour remplacer la philosophie dans les lycées fait partie d'une réforme du système éducatif brésilien qui date de 1971. Selon Martins (2014 : 42),

[I]a réforme de l'éducation de base dans la dictature militaire comprend la restructuration du système scolaire, avec la création de l'école de l'enseignement fondamental de 8 ans (1^{ère} à 8^{ème} séries) et la réorganisation des objectifs fondamentaux de l'enseignement de 2^{ème} degré, qui se tourne vers une formation plus professionnelle, comme exprimé dans la Loi 5.692/71, qui « Fixe les Directives et les Bases de l'Enseignement du 1^{er} et du 2^{ème} degrés et donne encore d'autres consignes »¹⁷⁶.

Lorsque la philosophie a été supprimée des curricula pendant la dictature militaire, deux disciplines l'ont remplacée : l'*Educação Moral e Cívica* (« Éducation Morale et Civique ») et l'*Organização Social e Política Brasileira* (« Organisation Sociale et Politique Brésilienne »). Ces deux disciplines visaient à la « défense des traditions et le maintien de l'ordre et des valeurs nationales »¹⁷⁷ (Tomazetti, 2012 : 85).

Skidmore (1999) décrit bien en quoi consistait l'enseignement d'Éducation Morale et Civique au Brésil de l'époque :

Certain civilian allies (would-be right-wing theoreticians) of the military sought to help solidify the new regime by formulating a new compulsory educational curriculum known as "Moral and Civic Education". It consisted of an omnibus course (combining geography, geopolitics, conventionally oriented Brazilian history, and a dose of conservative civics) that was required at every level of

¹⁷⁵ "Em geral, a atividade filosófica na América Latina consiste em adotar e adequar doutrinas filosóficas européias com o objetivo de se justificar teórica e ideologicamente as iniciativas das nossas elites, como é o caso do Positivismo, que serviu para fortalecer um processo de modernização desde o final do século passado, ou então, o caso de autores modernos europeus cujo pensamento foi empregado para fundamentar o processo de independência de alguns países em relação às metrópoles européias. [...] Nas últimas décadas, notadamente a partir de 1975, com a implantação de diversos cursos de pós graduação, é que esse quadro começou a se modificar". [C'est nous qui traduisons]

¹⁷⁶ "A reforma da educação básica da ditadura militar compreende a reestruturação do sistema escolar, com a criação da escola do ensino fundamental de 8 anos (1^a a 8^a séries) e a reorganização dos objetivos fundamentais do ensino de 2^o grau, que se volta para uma formação mais profissionalizante, como expressos na Lei 5.692/71, que 'Fixa as Diretrizes e Bases do Ensino de 1^o e 2^o graus e dá outras providências'". [C'est nous qui traduisons]

¹⁷⁷ "[...] defesa das tradições e manutenção da ordem e dos valores nacionais". [C'est nous qui traduisons]

education, public and private, from kindergarten to the doctoral level. (p. 176)

Dans notre corpus historique, nous avons quelques exemples de manuels d'Éducation Morale et Civique pour l'enseignement secondaire, qui correspondent à la description faite par Skidmore (1999). Dans le manuel de Bortoli (1979) – approuvé par la *Commission Nationale de Morale et Civisme*, d'après la page de garde du manuel lui-même –, nous trouvons la structure suivante : des chapitres intitulés « L'Homme » (*O Homem*), « Le peuple brésilien » (*O povo brasileiro*) et « Le Brésil » (*O Brasil*). Pour ce qui est de la « défense de traditions » dont nous parle Tomazetti (2012), nous avons plusieurs chapitres qui tournent autour de la triade « famille-école-église », par exemple. Le métissage du peuple brésilien peut illustrer la défense des « valeurs nationales ». On classe les métisses selon leur mélange. Ainsi, aux pages 39 et 40, on apprend des noms spécifiques pour les mélanges les plus répandus : « blanc + noir », « amérindien + noir » et « blanc + amérindien ». Le métissage est décrit comme une valeur nationale.

L'enseignement d'Organisation Sociale et Politique Brésilienne (OSPB) est devenu, selon Do Carmo Martins (2014), obligatoire dans l'enseignement secondaire (*2º grau*, aujourd'hui *Ensino Médio*) en 1969 et, « [a]vec la Loi 5.692/71, cette discipline a été maintenue dans les curricula scolaires [...] La Sociologie et la Philosophie, qui subsistaient encore en tant que disciplines du “2º grau” [enseignement secondaire] ont été abolies »¹⁷⁸ (Do Carmo Martins, 2014 : 45).

Qu'est-ce que cette discipline scolaire enseignait ? Selon Do Carmo Martins (2014),

[...] l'OSPB agissait, conjointement avec l'EMC, avec une caractéristique beaucoup plus prescriptive que les autres contenus scolaires, car ses principes étaient spécialement de promouvoir l'entendement de l'ordre social et de l'organigramme étatique. Parmi ses contenus, on mettra en évidence les définitions des trois Pouvoirs brésiliens – l'Exécutif, le Législatif et le Judiciaire, l'organisation administrative de l'État, le concept de participation, de communauté, de société. Et bien que, parfois, son contenu se confondît avec celui d'EMC, elle pouvait être considérée comme une discipline beaucoup plus rationnelle et technique, très pertinente pour le modèle de curriculum qui s'est établi pendant la dictature, qui embrasse le technicisme comme matrice des curricula et de la pédagogie¹⁷⁹. (p. 45)

¹⁷⁸ “[c]om a Lei 5.692/71 a disciplina é mantida nos currículos escolares [...]. Já a Sociologia e a Filosofia, que ainda subsistiam como disciplina no 2º grau, foram abolidas”. [C'est nous qui traduisons]

¹⁷⁹ “[...] a OSPB agia, juntamente com a EMC, com uma característica muito mais prescritiva que os demais conteúdos escolares, uma vez que seus princípios eram especialmente os de promover o entendimento da ordem social e do organograma estatal. Dentre os seus conteúdos, destacam-se as definições dos três Poderes brasileiros – o Executivo, o Legislativo e o Judiciário, a organização administrativa do Estado, o conceito de participação, de comunidade, de sociedade. E embora, por vezes, seu conteúdo se confundisse com o de EMC, ela pode ser considerada uma disciplina

Voyons, par la suite, comment s'est déroulée la lutte pour le retour de la philosophie pendant et après cette période dictatoriale.

5.2.2.2 La lutte pour le retour de l'enseignement philosophique

La lutte pour le retour de l'enseignement de la philosophie date des années 1970 (cf. Ferreira, 2009), c'est-à-dire durant la période de la dictature militaire. En 1996, on a réussi d'abord à la réintégrer comme discipline facultative avant qu'elle ne soit devenue obligatoire. Toutefois, quand la philosophie se trouvait dans cette phase de transition la situation était la suivante :

En effet, d'après son article 36 [de la "loi directive et base de l'éducation nationale 9394, définitivement votée en décembre 1996"], paragraphe 1^{er}, alinéa 3, à la fin de l'enseignement secondaire, l'élève doit dominer, entre autres, les connaissances en philosophie et sociologie nécessaires à l'exercice de la citoyenneté. Mais on ne dit rien sur la forme des programmes nécessaires pour arriver à une telle fin. Ce qui a donné en pratique l'inclusion de la philosophie comme discipline obligatoire, mais à la charge des États et des municipalités. D'une part, depuis son expulsion durant la dernière dictature militaire, elle est devenue une sorte d'imaginaire social qui lie son enseignement à des conditions démocratiques et à une citoyenneté critique et non autoritaire. D'autre part, sa situation concrète est précaire dans les divers États. Nombreux sont ceux qui ne l'incluent pas dans les matières au niveau secondaire, ou qui le font d'une manière ténue et faible, par exemple à raison d'une heure par semaine à peine pour la dernière année. (Kohan, 2007)

Ce n'est qu'en 2008 que la philosophie retourne définitivement dans les curricula scolaires (par la *Lei Federal n° 11.684/08*). Depuis cette date, la situation ne cesse de bouger. En 2012, lors du recueil de notre corpus pour cette recherche, trois manuels intégraient le PNLD (*Programa Nacional do Livro Didático*) (« Programme National du Manuel Scolaire »). En 2015, cinq manuels sont déjà suggérés par le programme¹⁸⁰. D'une part, cette instabilité de la philosophie au Brésil permet son enseignement pendant les trois années du lycée actuellement (ce que la France revendique depuis des années, d'ailleurs) ; d'autre part, comme toute situation instable, la philosophie est encore susceptible, nous le croyons, de subir de nouvelles interruptions de son enseignement au Brésil. En revanche, des événements récents semblent montrer que les professeurs de philosophie brésiliens ont acquis plus de « voix » concernant la défense de l'enseignement de

muito mais racional e técnica, bastante pertinente para o modelo curricular que se estabeleceu durante a ditadura, que abraça o tecnicismo como matriz curricular e pedagógica". [C'est nous qui traduisons]

¹⁸⁰Cf. <http://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.fnde.gov.br%2Fquivos%2Fcategory%2F125-guias%3Fdownload%3D9002%3Aplnd-2015-filosofia&ei=QhMOVYaCJMYBU9T3gqgC&usg=AFQjCNHHUJ5z0fJb0eQNaBxsCJsSmKwbug&bvm=bv.88528373,d.d24>

cette discipline. Lors des campagnes présidentielles de 2014 au Brésil, quand la présidente en exercice, Dilma Rousseff, a déclaré (s'agissant d'une possible réforme de l'enseignement) qu'un curriculum scolaire avec douze matières, parmi lesquelles la philosophie et la sociologie, n'était pas attractif pour les jeunes¹⁸¹, cette déclaration a créé une polémique dans les réseaux sociaux (surtout de la part des professeurs de philosophie). Ferreira (2009 : 48) affirme que la philosophie a conquis son espace ces dernières années, mais « non pas sans résistance ou indifférence de la part d'autres professionnels ou secteurs de la société. C'est pourquoi comprendre le contexte qui ramène la philosophie [à l'école] ainsi que ses passages par l'enseignement brésilien, depuis son surgissement, est vraiment intéressant »¹⁸². C'est ce que nous avons voulu faire dans ce travail, en comparant cet enseignement avec celui qui est réalisé en France.

* * *

Après tout ce qui a été exposé, nous voyons que, dans les deux communautés, la philosophie – tenue pour abstraite, difficile et inutile – a dû se battre pour défendre sa place, mais au Brésil cette défense a demandé plus d'énergie. Étant donné qu'au Brésil la philosophie a été supprimée des curricula scolaires pendant la dictature militaire, les auteurs des manuels se positionnent davantage contre une représentation de la philosophie comme étant inutile. Cela explique aussi pourquoi au Brésil les discours sont plus « politisés » qu'en France (où il règne un certain eurocentrisme). Cependant, les aspects positifs sont liés aux aspects négatifs : l'instabilité au Brésil a permis un retour plus « vigoureux » de la philosophie dans les curricula, dans les trois ans de lycée. En France, la stabilité ne semble pas favoriser un changement dans l'enseignement de la philosophie, pour qu'il ait lieu dès les classes de Seconde.

¹⁸¹ Cf. <http://oglobo.globo.com/brasil/reforma-de-curriculo-proposta-por-dilma-gera-polemica-nas-redes-sociais-14011499>

¹⁸² “não sem resistência ou indiferenças por parte de outros profissionais ou setores da sociedade. Por isso, entender o contexto que traz a filosofia de volta e as suas passagens pelo ensino brasileiro desde o seu surgimento é deveras interessante”. [C'est nous qui traduisons]

Chapitre 6 : Les conceptions pédagogiques et didactiques et l'enseignement de la philosophie en France et au Brésil

Ce chapitre vise à présenter des hypothèses au sujet des représentations que l'on se fait de l'*enseignement* de la philosophie en France et au Brésil, selon les discours des manuels scolaires de cette discipline, à savoir :

- ♣ En France, l'enseignement de la philosophie est basé sur l'apprentissage de deux genres textuels : la dissertation et le commentaire de texte. L'exposé des auteurs, dans les manuels, suit ces deux modèles de texte. L'objectif ultime de l'apprentissage dans les manuels français est le développement de la réflexion critique par l'intermédiaire de ces deux genres textuels.
- ♣ Au Brésil, les manuels sont constitués de parties très encyclopédiques et consacrées à l'histoire de la philosophie. L'encyclopédisme est peut-être lié aux examens nationaux, tels le *vestibular* et l'ENEM. L'histoire de la philosophie est une tradition dans l'enseignement philosophique au Brésil, y compris dans l'enseignement secondaire.
- ♣ Au Brésil, la philosophie doit aider dans le développement de la capacité argumentative chez les élèves. En France aussi, car écrire une dissertation ou un commentaire de texte est savoir argumenter.
- ♣ En France mais surtout au Brésil, on développe l'enseignement avec les élèves en anticipant leurs doutes et reproches, ce qui instaure un dialogue entre l'auteur et le lecteur (et, donc, entre l'enseignant et l'élève).

6.1 Le niveau de littératie et ses reflets dans l'enseignement de la philosophie

Une discussion à propos de la littératie peut nous aider à réfléchir sur quelques représentations de l'enseignement de la philosophie inférées à partir de l'analyse des corpus français et brésiliens.

6.1.1 Le cas de la France

L'enseignement de la philosophie en France est très centré sur les capacités de lecture et d'écriture des élèves. Tout au long de la Terminale, les élèves doivent écrire des dissertations et des commentaires de texte afin de s'« entraîner » pour l'examen du baccalauréat. Or, pour écrire d'après des genres si codifiés, il faut lire, et bien lire. Maingueneau (2011 : 54) parle d'un « superlecteur » quand un individu « ne lit un texte d'un certain genre que pour en produire un autre d'un autre genre, lequel doit être conforme à un certain nombre de normes fixées par un cadre institutionnel ». Nous arrivons, donc, à une cause qui peut expliquer la valorisation de ces genres textuels en France : le niveau de littératie des élèves serait élevé lorsqu'ils arrivent à la classe Terminale (à l'âge de 17 ans), comme nous l'avons indiqué au chapitre 2 (*supra*).

Nous avons choisi d'analyser les résultats de l'enquête PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) :

L'enquête PISA évalue dans quelle mesure les élèves âgés de 15 ans ont acquis des connaissances et compétences essentielles pour pouvoir participer pleinement à la vie de nos sociétés modernes, en particulier en compréhension de l'écrit, en mathématiques, en sciences et en résolution de problèmes. (OCDE, 2014a : 3)

Nous sommes conscientes, bien entendu, des critiques qui ont déjà été formulées au sujet de cette enquête – cf. par exemple Felouzis & Charmillot (2012) –, mais, comme le dit Le Donne (2013), « [l]es enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves) font actuellement office de référence dans le panorama des évaluations internationales des élèves. Elles ont donné lieu à de nombreux rapports nationaux et travaux comparatifs en éducation ». De plus, cette enquête est appliquée à l'échelle mondiale, y compris en France et au Brésil.

En ce qui concerne l'évaluation de la lecture – notre objet d'intérêt –, en France plus de 10% des élèves sont « très performants » dans l'habileté « compréhension de l'écrit » (OCDE, 2014a : 4). Le résultat moyen des pays de l'OCDE en compréhension de l'écrit en 2012 a été un score de 496. En France, le résultat en 2012 a été de 505, ce qui veut dire que le pays se trouve au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE. En observant ces résultats, nous pouvons dire qu'un élève français est, en principe, capable de rendre compte de ce qu'on lui demande dans les classes de philosophie. Toutefois, si nous comparons les résultats de 2012 avec les résultats des autres enquêtes PISA, nous voyons que la France a traversé une période de crise :

La France [...] affiche un score identique à celui qu'elle avait obtenu lors du cycle PISA 2000. Après avoir accusé un recul sensible en compréhension de l'écrit lors

des cycles PISA 2003 et PISA 2006, les résultats de la France ont commencé à remonter lors du cycle PISA 2009, tendance qui se confirme avec le cycle PISA 2012. (OCDE, 2014b : 1)

6.1.1.1 La dissertation, le commentaire de texte et la littérature en France

Écrire une dissertation sous le modèle exigé en France – ainsi qu’un commentaire de texte – demande un haut niveau de littérature de la part des élèves. La dissertation fait partie de l’enseignement français depuis longtemps. Hédoïn (1977) écrit à propos de ce genre textuel dans son article pour le GREPH (dans le recueil *Qui a peur de la philosophie*), publié dans la période de questionnement de l’enseignement de la philosophie en France (cf. chapitre 5 *supra*), que le 28 novembre 1864 est la date « qui marque l’institution par V. Duruy d’une composition en français sur un sujet de philosophie à l’écrit du baccalauréat. [...] Pour la première fois est institué un exercice écrit de philosophie qui concerne la totalité des élèves terminant leur cycle d’études secondaires » (Hédoïn, 1977 : 280). Or nous observons que la pratique de l’écriture, en philosophie, fait partie des curricula français depuis plus d’un siècle. Cette pratique de la composition a évolué vers la dissertation quelque temps après son institution par Duruy : « La composition écrite de philosophie devient l’affaire de tous les candidats bacheliers pour lesquels apparaissent les premiers ouvrages. “Techniques” dont le plus important est le *Petit précis de Dissertations philosophiques* (1866) de Charles Bernard » (Hédoïn, 1977 : 280). Nous voyons ainsi que les manuels de philosophie centrés sur la dissertation font également partie d’une tradition en France.

Nous avons déjà avancé quelques interprétations sur le rapport entre la dissertation et le mode d’écriture des manuels français. En lisant Poucet (1999b), nous avons « découvert » que la dissertation, ce genre textuel très codé, avait été « créé » au XIX^e siècle par Charles Bénard¹⁸³ : « c’est Charles Bénard qui est le maître du genre [dissertation] » (p. 70). En fait, il peut être dit l’inventeur de ce genre, qui auparavant n’était guère exigé d’après les textes officiels, car « [c]eux-ci parlaient en effet de composition. [...] Le terme composition est en réalité beaucoup plus neutre et plus général que celui de dissertation ». Or, c’est en revenant à l’œuvre de Bénard (Poucet, 1999b : 73) que l’on découvre que « rédiger une dissertation, c’est, pour l’élève tel que le considère Charles Bénard, *adopter une démarche proche de celle d’un rédacteur de manuel* »¹⁸⁴.

¹⁸³ Auteur du *Petit Traité de la dissertation philosophique* (Paris, Delagrave, 1866). Cf. corpus historique dans la bibliographie. Nous rencontrons des divergences dans la graphie du nom de l’auteur (Bernard/Bénard) et dans le titre de l’ouvrage, mais il s’agit bien de la même personne.

¹⁸⁴ C’est nous qui soulignons.

Ce qui nous intéresse dans la tradition de la dissertation, c'est son lien avec la notion de réflexion, mot-clé des programmes français : cette « nouvelle épreuve écrite doit maintenant être exercice de ré-écriture du contenu de la leçon dans une réponse où l'élève est tenu à manifester son insertion dans le champ philosophique, ce qui marque alors la notion de "réflexion" » (Hédoin, 1977 : 280). Bien que Charles Bénard ait donné le nom de « dissertation » à son exercice, cela ne serait pas l'équivalent de la dissertation d'aujourd'hui (cf. Hédoin, 1977 : 281). Mais le dialogue avec les textes et l'exercice de la réflexion – qui ne peuvent se faire sans un haut niveau de littératie – étaient déjà présents : « Se met alors en place [...] une exigence nouvelle : manifester l'intériorisation du philosophe – et non pas recopier de la philosophie [...] » (Hédoin, 1977 : 281).

Dans son article, Hédoin (1977) fait un panorama des exigences requises pour l'écriture de la dissertation de 1870 à la décennie de 1970. L'important, dans une dissertation des années 1870, était de ne pas recopier le cours :

La « dissertation » c'est essentiellement autre chose que la copie du cours à propos d'un sujet. L'ouvrage de Ernest Labbé *Manuel de dissertations philosophiques ou la philosophie enseignée par la dissertation* (1876) débute par le récit d'anecdotes [sic] mettant en scène des candidats au baccalauréat : ceux qui avaient récité leurs cours avaient de mauvais résultats alors que ceux qui avaient tenté de penser par eux-mêmes, même maladroitement, se voyaient récompensés : ils avaient compris la nature de l'exercice. (Hédoin, 1977 : 284)

Les années 1890 sont marquées par une autre conception de la dissertation. Le marché parascolaire existait déjà à cette époque, et l'on aidait les élèves en publiant des méthodes pour la dissertation, à l'exemple de l'ouvrage lancé en 1896 par la librairie Delagrave : « un ouvrage de J. B. Castel et V. Vattier : *Recueil de dissertations philosophiques données au baccalauréat... suivies de conseils, plans, développements sujets analogues et d'un lexique philosophique* » (Hédoin, 1977 : 285). Selon Hédoin (1977), c'est à l'expression « sujets analogues » que l'on doit s'arrêter. À cette époque, « [p]our savoir faire une dissertation, il [fallait] tenir d'un côté un contenu, de l'autre, le déploiement des énoncés originaux et s'appuyer sur quelques règles qui guideront le passage entre ce que l'on [savait] et l'énoncé à venir, adaptation où tout se jou[ait] » (p. 286).

Dans les années 1910-1920, la clé de la dissertation est la « préparation » : les professeurs peuvent donner un thème une semaine à l'avance, et l'élève doit en conséquence *réfléchir* pour préparer le sujet (cf. Hédoin, 1977 : 287) : « Cette recherche prolongée qu'est la "préparation" consiste précisément dans le recensement et l'articulation des sources de connaissances pour un sujet déterminé » (p. 287-288).

Les années 1930 ont pour caractéristique la liberté donnée à l'élève : « Respecter la liberté de l'élève, c'est tout d'abord lui proposer des sujets qui ne l'incitent pas à reproduire littéralement le cours ou ne suggèrent pas trop expressément une réponse » (Hédoin, 1977 : 290). Cette méthode a été appelée « dissertation-discussion », une forme « libre dans son esprit, [mais] fermement délimitée dans ses cadres, [et qui] avait consacré dans les faits la primauté du plan en trois parties » (p. 293).

De la méthode « dissertation-discussion » on passe directement à la forme des années 1950. À cette époque, on continue à valoriser le plan en trois parties. Pour M. Huisman, auteur de *l'Art de la dissertation philosophique*, le plan en trois parties était une « clef universelle » (Hédoin, 1977 : 293). Selon Huisman, les trois parties correspondraient à la thèse, l'antithèse et la synthèse :

Ce chiffre de trois est « fatidique », écrit encore Huisman dans son *Guide de l'étudiant en philosophie* P. U. F. 1956 où il précise (p. 15) que la thèse doit représenter la position du sens commun, de l'homme de la rue, l'anti-thèse être rationaliste et « prendre » le sens commun comme « tête de turc », quant à la synthèse, elle « dépassera l'antinomie des deux premières parties par une réduction cohérente faite en dernière analyse sans passage à la limite ». Le développement ternaire doit bien sûr éviter toute contradiction interne mais aussi : 1. Considérer toutes les thèses en présence ; 2. Choisir clairement une réponse déterminée. (Hédoin, 1977 : 293-294)

Finalement, nous arrivons à la forme des années 1970. Dans cette période on critiquera d'abord le plan à trois parties : « On ne parlera plus de “parties” du développement, mais de “moments”, c'est-à-dire d'unités déterminées par la logique d'un contenu de pensée dégagé lors de la préparation » (Hédoin, 1977 : 297) :

La dissertation est donc représentée comme une technique spécifique [...] dont les opérations fondamentales sont le travail des concepts et la mise à jour, (le « dégagement ») des problèmes. Or ces deux opérations constitutives sont « supportables » par autre chose que la dissertation, précisément par le commentaire philosophique du texte tel que les textes législatifs depuis 1966 le mettent en place avec ses deux axes : l'étude ordonnée et le « dégagement » de l'intérêt philosophique. (Hédoin, 1977 : 299)

Nous trouvons, depuis les années 1970, les caractéristiques rencontrées aujourd'hui dans les manuels scolaires (au sens large de manuels scolaires et parascolaires) analysés dans notre corpus. Pour chaque question de la dissertation, il faut que l'élève analyse les problèmes inhérents. Dans *Delattre*, on trouve les conseils suivants pour la dissertation :

[Thème] *Est-il juste de dire que seul le présent existe ?*

Repérer les enjeux du sujet

Un sujet n'est jamais une question neutre ou naïve : il faut réfléchir aux raisons pour lesquelles il a été proposé, avant même d'envisager toute réponse précise et argumentée. D'une façon générale, interroger les raisons de la question, c'est se demander quel sens il faut lui donner pour que ce soit une question intéressante.

1) Quels arguments permettent de soutenir que le présent existe plus que le passé ou l'avenir ?

2) Quels arguments peuvent nuancer cette évidence apparente ? (Appuyez-vous par exemple sur le texte de saint Augustin, p. 138).

Préciser les termes qu'on emploie

Lorsqu'il est question de l'existence et du temps, dans des textes ou dans des sujets de dissertation, un certain nombre de termes, dont le sens est assez proche, reviennent souvent. Ils ne sont pourtant pas exactement synonymes ; il est donc important de distinguer les nuances de sens.

Précisez la différence entre le sens du verbe *être* et celui du verbe *exister*. (Delattre, 2012 : 152)

En outre, c'est dans les années 1970 que le commentaire de texte apparaît comme genre textuel dans l'enseignement secondaire : selon Hédoin (1977 : 300), le commentaire de texte était, avant les années 1970, « un exercice propre à l'histoire de la philosophie donc plutôt réservé à l'enseignement supérieur ».

Nous observons, dans la citation de *Delattre supra*, que pour écrire une dissertation, l'élève doit savoir argumenter. Moyennant des analyses linguistiques que nous avons effectuées dans notre corpus, nous voyons qu'écrire une dissertation, de nos jours, exige de l'élève une maîtrise dans l'articulation des connaissances philosophiques : l'auteur de la dissertation doit rester en surplomb et énoncer ses connaissances philosophiques, étant, comme le dit Rabatel (2004b : 23), le médiateur d'une culture (philosophique).

Les élèves qui sont dans la moyenne de l'OCDE dans l'enquête PISA sont aptes à écrire une dissertation. Mais que dire des élèves en difficulté ? Tout d'abord, nous remarquons que la philosophie n'a pas le même poids au baccalauréat pour tous les élèves. Selon le rapport du *Groupe de philosophie* pour le ministère de l'Éducation nationale français (Ministère de l'Éducation nationale ; Inspection Générale de l'Éducation nationale ; Groupe de philosophie, 2008 : 10),

[I]a philosophie est enseignée dans les voies générale et technologique [...], selon un horaire hebdomadaire différent dans chaque série. Cet horaire est de 8 heures en série L, 4 heures en série ES et 2 + (1) heures en série S. Dans la voie technologique, la philosophie est enseignée dans chaque série à raison de 2 heures hebdomadaires (dont une dédoublée). Deux exceptions : la série STI-AA bénéficie de 3 heures (dont 2 dédoublées) ; aucune des 2 heures de la série Hôtellerie n'est dédoublée.

Au reste, si l'enseignement de la philosophie, en France, est attaché à des genres aussi spécifiques et codés que la dissertation et le commentaire de textes, cela est dû à une construction historique du domaine, qui depuis plus d'un siècle est basé sur la production textuelle. Nous finissons cet exposé en constatant que la réflexion, telle qu'elle est suggérée par le programme de philosophie du ministère de l'Éducation français, peut être exercée en classe par la dissertation et le commentaire de texte.

6.1.1.2 Les défis de la France pour combattre le déterminisme social

Un enseignement de la philosophie ancré dans la production textuelle, tel qu'il est pratiqué en France, rencontrera des défis dans l'avenir, d'après les résultats PISA des dernières années. Keskaik & Salles (2013), dans la note d'information du ministère de l'Éducation nationale, signalent que les résultats en mathématiques de 2012 se trouvent en baisse et qu'il y a eu, en France, une augmentation de l'inégalité depuis 2003. Encore selon l'analyse des auteurs, la France figure « en tête du déterminisme social parmi les pays de l'OCDE » (p. 4).

Charbonnier (2013 : 80-81) discute « [l]a question de l'élitisme historique de l'enseignement de la philosophie [...] ». L'auteur montre que

[...] l'idée républicaine [...] peut plus ou moins favoriser les conditions démocratiques de l'exercice du politique, mais, historiquement, l'enseignement de la philosophie n'a pas suivi la lignée radicale représentée par Rousseau, Condorcet et Ferry. Il s'est inscrit dans la lignée de l'élitisme platonicien, celle de Voltaire, de Guizot, de Renan et de Fouillée. (Charbonnier, 2013 : 83)

Cet élitisme en France expliquerait aussi pourquoi la philosophie a acquis une image de discipline difficile : « on voit apparaître l'idée que la philosophie serait structurellement "difficile". Ce cliché n'est que naturalisation de sa fonction politique sous la III^e République : si la philosophie est destinée à l'élite, c'est qu'elle est intrinsèquement difficile » (Charbonnier, 2013 : 85).

Bref, il y a dans l'histoire de l'enseignement de la philosophie en France un certain élitisme. En ce qui concerne le niveau de littératie des élèves, nous rencontrons un déterminisme social dans les résultats des enquêtes PISA. Ces deux facteurs ont conduit les chercheurs et professeurs de philosophie à des recherches, dans le domaine de la didactique de la philosophie, sur la thématique de l'égalité de chances. Cette volonté de discussion est attestée par l'organisation du colloque *L'égalité des chances à l'école : quelle égalité ? Quelles chances ? Le partage des connaissances en question* au sein de l'UNESCO en 2011 ; ou par la publication de l'ouvrage *Repenser l'égalité des chances* (Savidan, 2007).

Burbage & Lauret (2012 : 104), dans un commentaire sur un article de Charbonnier, montrent que cet auteur aurait une vision de la philosophie comme émancipatrice – nous observons déjà que le sous-titre de son ouvrage est *Être le plus nombreux possible à penser le plus possible* :

Sébastien Charbonnier, en plaçant cet enseignement dans la perspective d'un idéal d'émancipation, revisite une de ses justifications les plus traditionnelles : à savoir que cet enseignement serait nécessaire à une véritable éducation libérale, au sens d'une formation affranchie de préoccupations directement utilitaires, et par là n'ayant d'autre fin que la liberté de l'esprit, inséparable d'une certaine puissance de questionner et d'élaborer sa propre pensée.

La philosophie devra ainsi servir à émanciper les élèves. C'est déjà le cas au Brésil, tel que nous le verrons par la suite.

6.1.2 Le cas du Brésil

Les résultats du test PISA au Brésil révèlent que le pays a obtenu en 2012 le score de 410 en compréhension de l'écrit, ce qui veut dire qu'il est loin de la moyenne de 496 des pays membres de l'OCDE (cf. OCDE, 2014a : 5). En revanche, la discussion des résultats publiée par l'OCDE en 2014 montre que :

While Brazil performs below the OCDE average, its mean performance in mathematics has improved since 2003 from 356 to 391 score points, making Brazil the country with the largest performance gains since 2003. Significant improvements are also found in reading and science. (OCDE, 2014c : 1)

Rappelons que l'un des objectifs de l'enseignement philosophique, selon les programmes du ministère de l'Éducation brésilien, est le développement de l'argumentation :

Représentation et communication

- Lire des textes philosophiques de manière significative.
- Lire, de manière philosophique, des textes de différentes structures et registres.
- Élaborer par écrit ce qui a été approprié de manière réflexive.
- Débattre en prenant une position, et la défendre *de façon argumentée*, en changeant de position face à des *arguments* plus consistants [...] ¹⁸⁵
(Brasil, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000 : 64)

185

“*Representação e comunicação*

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a *argumentativamente* e mudando de posição face a *argumentos* mais consistentes.” [C'est nous qui soulignons et traduisons]

Or, nous pensons que l'argumentation est une capacité nécessaire au développement de la littératie, ce qui veut dire que la philosophie contribuerait à une amélioration des résultats des élèves lors de l'enquête PISA. Ce que nous avons pu observer dans l'analyse des manuels de philosophie de notre corpus, c'est que deux conceptions pédagogiques coexistent dans les manuels brésiliens : l'une, plutôt traditionnelle, basée sur la centralité de l'histoire de la philosophie (et liée à un certain encyclopédisme), et une autre, plus ouverte à la construction du savoir avec les élèves. C'est de cette deuxième conception, nous croyons, que découle l'importance accordée à la capacité d'argumentation : elle serait liée, en somme, à de nouvelles conceptions qui visent au développement de la littératie chez les élèves (nous reviendrons sur ce sujet de manière plus détaillée *infra*).

6.2 Les conceptions pédagogiques et didactiques dans l'enseignement de la philosophie

Nous présentons, dans cette sous-partie, des hypothèses sur le rapport entre les conceptions pédagogiques et didactiques et les représentations sociales de l'enseignement de la philosophie que nous avons inférées des discours des manuels scolaires.

6.2.1 Le cas de la France

Les conceptions pédagogiques se transforment au long des années, mais, pour ce qui est de la philosophie, il semble que c'est la stabilité qui règne en France. Cette stabilité ne serait pas toujours positive suivant Boillot (2014) :

Le métier de professeur de philosophie fait preuve d'une étonnante constance, voire d'une grande immobilité, sinon dans la réalité des pratiques de classe, du moins pour ce qui est du travail qui est formellement prescrit. Depuis 1945 jusqu'à nos jours, les changements dans la société française ont été considérables notamment dans le domaine éducatif. Que l'on songe à la création d'un système éducatif unifié ; à l'ouverture de l'enseignement du second degré à un public beaucoup plus nombreux ; à la création de nouvelles sections et de nouveaux baccalauréats au sein des filières générale, puis technologique et professionnelle. Pendant toute cette période, les enseignants des différentes disciplines ont été régulièrement sollicités, d'abord par les autorités politiques et administratives et par leur inspection, pour réviser leur enseignement, tant dans ses contenus que dans ses méthodes, pour le rendre adéquat à ces vastes transformations des lycées et de leur public. [...] Les professeurs de philosophie ont résisté à ces sollicitations,

défendant, et continuant de défendre, une conception traditionnelle de l'enseignement de philosophie, qui était en vigueur dans l'enseignement secondaire de la III^e République. Par exemple, au moment où les autorités exhortaient les philosophes à renouveler leur discipline au contact des sciences humaines, en 1958, les inspecteurs généraux de philosophie réaffirmaient la totale actualité des instructions de 1925. Quarante ans plus tard, les professeurs s'arc-boutaient contre les projets qui prévoyaient de déterminer davantage le programme de philosophie, afin d'en harmoniser l'apprentissage, et de mieux préparer les élèves aux épreuves du baccalauréat : la représentation de leur métier de philosophes leur a fait refuser avec la dernière énergie une réforme qui faisait d'eux des professeurs enseignant une discipline scolaire comme une autre.

La réforme des programmes de 2003 a d'ailleurs été objet de débats de la part des professeurs de philosophie en France. D'après Poizat (2003), les syndicats des professeurs de philosophie ont réussi à changer l'équipe chargée de la réforme de ce programme, car ils étaient contre le « programme Renaut » :

Un vif débat concernant la réforme des programmes de philosophie a eu lieu [...] entre les professeurs de philosophie, les diverses associations qui les représentent, et le ministère de l'Éducation nationale. À l'origine de ce débat : la parution au journal officiel du 31 août 2000, d'un nouveau programme de philosophie rédigé par un « Groupe d'experts » désigné par l'ancien ministre de l'Éducation nationale, M. Claude Allègre, et dirigé par M. Alain Renaut (Professeur de philosophie à Paris IV-Sorbonne). [...] Suite à la fronde des professeurs du secondaire, majoritairement hostiles au « programme Renaut », le Ministère de l'Éducation nationale a été contraint de faire machine arrière en 2001, en nommant un nouveau groupe d'experts sous la direction de M. Michel Fichant (Professeur de philosophie à Paris IV-Sorbonne). (Poizat, 2003 : 41)

Mais qu'est-ce qui fait que les professeurs de philosophie refusent toute sorte de changement pédagogique (si bien que le manuel de Pépin est le seul, de notre corpus, qui se distingue d'une tendance pédagogique « conventionnelle ») ? Nous avons vu au chapitre précédent (chapitre 5 *supra*) que plusieurs réformes constituaient dans des menaces pour l'enseignement de la philosophie. Il nous semble qu'en France, les professeurs ont « peur » de changements qui puissent déstabiliser l'enseignement de la philosophie : encore une fois, c'est une sorte de stabilité qui régit le système éducatif. Pour le meilleur, car nous voyons à quel point les associations de professeurs sont audibles en France, et pour le pire, car l'enseignement ne s'y renouvelle guère.

6.2.2 Le cas du Brésil

Grâce à l'analyse à laquelle nous avons soumis notre corpus, nous avons pu constater qu'au Brésil, deux conceptions opposées d'enseignement se côtoient pour l'enseignement de la

philosophie : celle d'un enseignement encyclopédique et centré sur l'histoire de la philosophie, et une autre, plus libre, d'une nouvelle pédagogie.

Le domaine de la didactique de la philosophie peut nous aider à explorer cette question de l'encyclopédisme dans l'enseignement philosophique au Brésil. Barbosa (2008) montre comment un enseignement basé sur l'histoire de la philosophie est lié à une pédagogie traditionnelle :

À partir d'un regard rétrospectif, nous nous apercevons que la posture du corps enseignant qui prend l'histoire de la philosophie comme centre finit par s'identifier à l'ensemble de caractéristiques pédagogiques qui ont dominé le scénario éducatif brésilien initié par les jésuites, que nous appelons d'habitude pédagogie traditionnelle¹⁸⁶. (Barbosa, 2008 : 137)

Rodrigues (2012 : 70) insiste aussi sur cet aspect de l'enseignement de la philosophie, qui aurait des racines historiques :

La conception de la Philosophie diffusée dans l'éducation scolaire brésilienne a été historiquement liée à des savoirs abstraits et rationalistes, liés pour leur part à la formation des élites. Ses bases scolastiques depuis le Brésil Colonial l'ont déliée des caractéristiques contextualisées d'un enseignement tournée vers la réalité vécue, en l'écartant des possibilités de réflexion et de problématisation¹⁸⁷. (Rodrigues, 2012 : 70)

Cette pédagogie est en train d'être « remplacée » par une nouvelle pédagogie, plus ouverte aux savoirs des élèves, comme nous l'avons vu par l'intermédiaire de la PCE+ dans les manuels brésiliens. L'approche historique est critiquée par les spécialistes en éducation. Selon Barbosa (2008 : 137),

[d]ans cette approche, on considère l'élève comme un réceptacle vide qui doit être rempli avec les connaissances de l'histoire de la philosophie, cumulées par les générations adultes puis retransmises à l'élève comme des vérités indubitables. De cette façon, « les contenus, valables par leur caractère intellectuel, sont séparés de l'expérience de l'élève et des réalités sociales, raison pour laquelle la pédagogie traditionnelle est critiquée comme intellectualiste et, parfois, comme encyclopédiste »¹⁸⁸. (Libâneo, 1986, p. 24)

¹⁸⁶ “A partir de um olhar retrospectivo, percebemos que a postura docente que toma a história da filosofia como centro, acaba identificando-se com o conjunto de características pedagógicas que dominaram o cenário educacional brasileiro iniciado pelos jesuítas, ao qual normalmente denominamos pedagogia tradicional”. [C'est nous qui traduisons]

¹⁸⁷ “A concepção de Filosofia difundida na educação escolar brasileira historicamente esteve ligada a saberes abstratos e racionalistas, ligados à formação das elites. Suas bases escolásticas desde o Brasil Colônia a desvincularam de características contextualizadas de um ensino voltado à realidade vivencial, afastando-a de possibilidades de reflexão e problematização”. [C'est nous qui traduisons]

¹⁸⁸ “Nessa abordagem, considera-se o aluno um receptáculo vazio que deve ser preenchido com os conhecimentos da história da filosofia acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades inquestionáveis. Dessa

En même temps, des auteurs comme Marilena Chaui soutiennent que l'enseignement de l'histoire de la philosophie doit être présent dans le secondaire¹⁸⁹. Cela tient peut-être au fait que, après une période historique et encyclopédique dans l'enseignement de la philosophie au Brésil, on est passé à une démarche opposée. Toujours d'après Barbosa (2008 : 135),

[d]'autres professeurs, en essayant de trouver une alternative pour cette approche éminemment historique, ainsi que de contourner les problèmes qui lui sont propres, finissent par adopter une « approche thématique » pour leurs cours de philosophie dans le secondaire. Pourtant, lorsqu'ils sélectionnent les thèmes qui seront travaillés pendant les cours, ils s'attachent à des questions philosophiques très spécifiques, qui d'habitude étaient discutées dans leurs propres cours de licence en philosophie. Avec cette posture, le professeur semble croire que la philosophie est une activité obscure, en faisant du savoir philosophique un privilège d'un groupe sélectif d'« initiés ». Il finit par s'exposer au problème d'un vocabulaire très spécifique (de compréhension difficile au débutant), rendant impossible à l'élève le suivi des cours¹⁹⁰.

C'est vers un dialogue avec les élèves que l'enseignement de la philosophie semble se diriger actuellement. Cet enseignement a l'avantage de favoriser le développement de la littératie chez les élèves, car on valorise davantage l'argumentation, à la place de connaissances fossilisées. Encore une fois, il nous semble que c'est l'instabilité qui explique les représentations sociales de l'enseignement de la philosophie identifiées dans les discours des manuels au Brésil.

* * *

Ce chapitre a consisté en une recherche d'interprétations pour les représentations sociales de l'*enseignement* de la philosophie en France et au Brésil. Il nous semble que c'est la stabilité du système français et l'instabilité du système brésilien qui expliquent les représentations sociales rencontrées dans les discours des manuels. En France l'enseignement est basé sur la dissertation et

forma, 'os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais, valendo pelo valor intelectual, razão pela qual a pedagogia tradicional é criticada como intelectualista e, às vezes, como enciclopedista''. [C'est nous qui traduisons]

¹⁸⁹ Cf. entretien : SAVIAN FILHO, Juvenal & SOCHA, Eduardo (2009). « Entrevista – Marilena Chaui », *Revista Cult*, n° 133. [En ligne] <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-marilena-chaui/>

¹⁹⁰ «Outros professores, na tentativa de encontrarem uma alternativa para essa abordagem eminentemente histórica e contornarem os problemas que lhe são próprios, acabam adotando uma “abordagem temática” para seu curso de filosofia no ensino médio. Contudo, ao selecionarem os temas que serão trabalhados durante as aulas, prendem-se a questões filosóficas muito específicas, que costumavam ser discutidas em seu próprio curso de graduação em filosofia. Com essa postura, o professor parece acreditar que a filosofia seja uma atividade obscura, colocando o saber filosófico como privilégio de um seletivo grupo de “iniciados”. Acaba incorrendo no problema de um vocabulário muito específico (de difícil compreensão ao iniciante), inviabilizando ao aluno o acompanhamento das aulas». [C'est nous qui traduisons]

sur le commentaire de textes depuis plus d'un siècle ; ce système semble encore pouvoir être pratiqué, étant donné le haut niveau de littératie des élèves dans ce pays (encore : car la France doit se prémunir contre un déterminisme social signalé dans les résultats de l'enquête PISA). De plus, en France les approches pédagogiques et didactiques ne changent pas suite aux constantes protestations de professeurs de philosophie, qui semblent préférer un enseignement traditionnel. Au Brésil, l'instabilité de l'enseignement philosophie et sa récente réinsertion dans les curricula a révélé des manuels un peu « schizophréniques », qui mélangent l'approche centrée sur l'histoire de la philosophie, et très encyclopédique, avec un enseignement en dialogue avec les élèves, qui semble promouvoir la littératie (par la valorisation de l'argumentation).

Conclusion

« Je pense [...] que la philosophie pourrait être enseignée jusqu'en première, un peu, pour permettre de comprendre les auteurs enseignés ; trois heures par semaine, par exemple. Pour moi, la philosophie, c'est tout. [...] c'est une manière de vivre et je trouve qu'on devrait l'enseigner le plus vite possible, sans grands mots. »

Jean-Paul Sartre, *Une vie pour la philosophie* (entretien).

Notre thèse avait un double objectif : explorer la question de la PCE dans les manuels de philosophie et chercher les représentations que l'on se fait de cette discipline (et de son enseignement) en France et au Brésil suivant les discours de ces manuels. La PCE nous a servi d'entrée d'analyse pour l'étude de ces discours, ce qui nous a permis d'y identifier les représentations sociales de la philosophie dans les deux communautés ethnolinguistiques étudiées. Voici donc un résumé des résultats obtenus et quelques pistes de recherche pour l'avenir.

Les résultats obtenus

Nous avons déjà présenté une conclusion détaillée des analyses linguistiques à la fin de la deuxième partie (*supra*). Nous avons vu que l'analyse de la PCE nous a permis de répondre à notre question sur l'effacement des auteurs dans les manuels de philosophie. En somme, nos analyses ont confirmé notre impression que les auteurs des manuels français s'effaçaient davantage de leurs discours que les auteurs des manuels brésiliens. Mais cela *en partie seulement*.

Les analyses linguistiques fines, effectuées tout au long de la deuxième partie de ce travail, ont confirmé notre impression initiale relativement au corpus français, mais avec une exception : le manuel *Ceci n'est pas un manuel de philosophie*, de Charles Pépin. Ce manuel comprend des parties « conventionnelles », qui confirment notre hypothèse initiale, mais, dans d'autres parties, il s'agit d'un manuel qui s'approche du modèle des manuels brésiliens. Alors la PCE est plutôt maximale. Pour ce qui est du corpus brésilien, une autre surprise : en effet, il s'agit de manuels dont la PCE est plutôt maximale, mais pas toujours.

Pour ce qui est des représentations sociales de la philosophie et de son enseignement, identifiées dans les discours des manuels, nous avons vu que c'est la *stabilité* de l'enseignement de la philosophie en France qui explique ces représentations sociales dégagées du corpus français, tandis qu'au Brésil, les causes se trouvent du côté de l'instabilité de cet enseignement dans son système scolaire.

Pistes pour des travaux futurs

- Le mot-clé *argumentation*

À la fin de l'analyse exploratoire de notre corpus, nous nous sommes rendue compte que le mot « argumentation » (*argumentação*) et ses variations (« argument », « argumenter », etc.) était une sorte de « mot-clé » dans les manuels brésiliens. Cependant, la ligne directrice de notre analyse était déjà bien définie : nous avons déjà opté pour une analyse qualitative, sans avoir recours à des outils lexicométriques, et nous avons déjà opté aussi pour l'étude de la prise en charge énonciative, à l'aide de quelques sous-entrées d'analyse (le positionnement de la personne, la modalité autonymique, le discours rapporté...). Il serait intéressant, pour une étude future, de compter les occurrences de ce mot dans les manuels brésiliens, en étudiant sémantiquement ses différentes acceptions. Nous présentons ici, à titre illustratif, quelques énoncés d'*Aranha & Martins* qui contiennent le mot-clé *argumentation* :

A eutanásia tem suscitado questões éticas radicais /.../ Vamos citar apenas alguns **argumentos** mais comumente usados. (*Aranha & Martins* : 101)

L'euthanasie suscite des questions éthiques radicales /.../ Nous n'allons citer que les **arguments** les plus communément utilisés.

/.../ sempre que nos dispomos a conversar com as pessoas usamos **argumentos** para expor e defender nossos pontos de vista. Os pais discutem com seus filhos adolescentes sobre o que podem ou não fazer, e estes rebatem com outros **argumentos**. (*Aranha & Martins* : 131)

/.../ à chaque fois que nous nous disposons à causer avec les gens, nous utilisons des **arguments** pour exposer et pour défendre nos points de vue. Les parents discutent avec leurs enfants adolescents sur ce qu'ils peuvent ou ne peuvent pas faire, et ceux-ci ripostent

avec d'autres **arguments**.

Os melhores /.../ [sofistas], no entanto, buscavam aperfeiçoar os instrumentos da razão, ou seja, a coerência e o rigor da **argumentação**. (Aranha & Martins : 152)

Les meilleurs /.../ [sophistes], cependant, cherchaient à perfectionner les instruments de la raison, c'est-à-dire la cohérence et la rigueur de l'**argumentation**.

Ao examinar cada uma dessas ideias, Kant se depara com as *antinomias* da razão pura, isto é, com **argumentos** contraditórios que se opõem em tese e antítese. (Aranha & Martins : 182)

En examinant chacune de ces idées, Kant se confronte aux *antinomies* de la raison pure, c'est-à-dire aux **arguments** contradictoires qui s'opposent sous forme de thèse et d'antithèse.

Nous pensons qu'une étude plus approfondie pourrait être réalisée sur ce mot-clé. Étant donné que l'enseignement de la philosophie au Brésil va de pair avec celui de la sociologie – les deux disciplines visant au développement de la citoyenneté –, nous pourrions vérifier les occurrences de ce mot-clé dans les deux disciplines (et leur lien avec la question de la citoyenneté).

Par ailleurs, un fait que nous n'avons pas suffisamment exploré dans notre thèse, mais qui consiste dans une piste de recherche intéressante, c'est l'existence de deux sortes de discours dans notre corpus de manuels de philosophie : des discours à *dimension argumentative* et des discours à *visée argumentative*. Selon Amossy (2014 [2012] : 44), « la simple transmission d'un point de vue sur les choses, qui n'entend pas expressément modifier les positions de l'allocutaire, ne se confond pas avec une entreprise de persuasion soutenue par une intention consciente et offrant des stratégies programmées à cet effet ». Ce que nous observons, c'est que les discours à dimension argumentative ne peuvent pas être analysés de la même façon que ceux à visée argumentative. Les premiers sont plus fréquemment marqués par des effacements énonciatifs que les seconds. Rabatel (2004c) semble poursuivre ses recherches dans cette direction, quand il « se propose d'appréhender [...] les relations entre énonciation et argumentation en examinant si une forme spécifique de désinscription énonciative, dite effacement énonciatif (EE) ne favorise pas un régime spécifique d'argumentation, qu'Amossy 2000 nomme la "dimension argumentative" » (§ 1).

- Les adjectifs

Les adjectifs aussi pourraient constituer une entrée d'analyse pour les corpus français et brésilien. L'usage des adjectifs dans les manuels brésiliens peut révéler la vision du monde des auteurs des manuels, dans des passages que nous transcrivons par la suite. L'énoncé suivant illustre le rapport entre les adjectifs et la prise en charge des énoncés par les auteurs. Dans cet exemple, les auteurs critiquent avec véhémence la politique étasunienne à Guantanamo :

O filósofo italiano Giorgio Agamben define como “vida nua” aquela que, pelo poder político, foi excluída das proteções jurídicas e roubada em toda dignidade, até ser reduzida à mínima sobrevivência biológica. [§] Guantánamo é uma região de Cuba cedida aos Estados Unidos desde o final do século XIX para servir de base naval. Em 2002, em represália aos ataques terroristas, a base transformou-se em prisão e abriga centenas de detentos de várias nacionalidades, sobretudo iraquianos e afegãos, que vivem em condições **deploráveis**, sem acusação formal nem direito a advogado ou a qualquer proteção jurídica, em **evidente** violação das leis internacionais. (*Aranha & Martins* : 100)

Le philosophe Giorgio Agamben définit la « vie nue » comme étant celle privée, par le pouvoir politique, des protections juridiques, dépouillée de toute sa dignité et réduite à ses plus simples fonctions biologiques. [§] Guantanamo est une région de Cuba cédée aux États-Unis depuis la fin du XIX^e siècle pour servir de base navale. En 2002, en riposte aux attaques terroristes, la base s'est transformée en prison et abrite des centaines de prisonniers de plusieurs nationalités, surtout des Irakiens et des Afghans, qui vivent dans des conditions **déplorables**, sans procès engagé ni de droit à un avocat ou à une protection juridique quelconque, dans une **évidente** violation des lois internationales.

Quant aux dictatures militaires en Amérique Latine (et en Afrique), *Chaui* les qualifie de « sanglantes » :

No século XX /.../ a filosofia passou a desconfiar do otimismo científico-tecnológico do século anterior em virtude de vários acontecimentos: as duas guerras mundiais, o bombardeio de Hiroshima e

Au XX^e siècle /.../ la philosophie a commencé à se méfier de l'optimisme scientifique et technologique du siècle précédent à cause de plusieurs événements : les deux guerres mondiales,

Nagasaki /.../ as ditaduras **sangrentas** da América Latina e da África /.../. (Chaui : 59)

le bombardement d'Hiroshima et de Nagasaki /.../ les dictatures **sanglantes** en Amérique Latine et en Afrique /.../

Dans l'exemple ci-dessous, Chaui n'indique pas l'agent qui a lancé les bombes à Hiroshima et Nagasaki. Mais elle le fait dans la légende d'une image d'Hiroshima (reproduite dans le manuel). L'adjectif « dévastée » qualifie l'état de la ville après cet événement :

Cenário da cidade japonesa de Hiroshima, **devastada** após a bomba lançada pelos norte-americanos^[191], em 1945. (Chaui : 59)

Scénario de la ville japonaise d'Hiroshima, **dévastée** après la bombe lancée par les Nord-Américains, en 1945.

- Des nouveaux manuels au programme

De nouveaux manuels figurent déjà dans le programme de distribution des manuels du gouvernement brésilien, ce qui rend possible l'élargissement du champ d'étude déjà réalisée dans cette thèse. Maintenant, cinq manuels sont indiqués dans le guide, au lieu de trois pour le guide de 2012 (utilisé lors du recueil de notre corpus).

- Approfondissement des études à propos de la prise en charge énonciative

Finalement, une autre possibilité d'étude ce serait de réfléchir davantage à la notion de prise en charge énonciative, qui n'est pas encore très explorée au Brésil. D'ailleurs, nous avons proposé de traduire, dans le résumé en portugais de notre thèse, l'expression « prise en charge énonciative » par *comprometimento enunciativo* (qui traduirait le fait qu'un locuteur se *compromet* avec les conditions de vérité d'un énoncé). Une traduction de ce terme n'a du reste pas encore été proposée, à notre connaissance, dans des textes scientifiques brésiliens.

* * *

¹⁹¹ Nous remarquons que dans les manuels brésiliens, les États-Unis sont toujours nommés comme « nord-américains » et « étasuniens », pour éviter l'ambiguïté – et là aussi, nous avons une orientation politique très nette – du mot « américain » (qui peut être relatif à tout le continent américain).

Pour toutes les pistes relevées *supra*, nous pensons qu'il faut les suivre d'après des théories linguistiques développées au Brésil. Nous avons conscience que nos analyses ont été surtout basées sur des théories françaises, du fait que notre perspective de l'analyse du discours est française (depuis nos études de master en Sciences du Langage à l'Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3). Aussi, un retour au Brésil et aux perspectives brésiliennes serait-il bénéfique pour compléter les analyses effectuées dans notre travail.

Bibliographie

Corpus

Corpus de référence

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda & MARTINS, Maria Helena Pires (2009). *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo : Moderna. 479 pages.

CARDIN, Michel ; HUISMAN, Denis & VERGEZ, André (2007). *Philosophie*. Paris : Nathan. 251 pages.

CHAUI, Marilena (2011). *Iniciação à Filosofia*. São Paulo : Ática.

COTRIM, Gilberto & FERNANDES, Mirna (2010). *Fundamentos de filosofia*. São Paulo : Saraiva. 368 pages.

DELATTRE, Michel (Dir.) (2012). *Philosophie. Terminales L, ES, S*. Paris : Hatier. 600 pages.

HANSEN-LØVE, Laurence (Dir.) (2004). *Philosophie. Anthologie Terminales L. ES. S*. Paris : Belin. 447 pages.

PÉPIN, Charles (2010). *Ceci n'est pas un manuel de philosophie*. Paris : Flammarion. 287 pages.

RUSS, Jacqueline & LEGUIL, Clotilde (2012). *Les chemins de la pensée. Philosophie Terminales L – ES – S*. Paris : Bordas. 621 pages.

RUSS, Jacqueline & FARAGO, France (2010). *Nouvel abrégé de philosophie*. Paris : Armand Colin. 294 pages.

Corpus historique

ANDRADE, B. de (1970). *Educação Moral e Cívica*. São Paulo : Editora Atlas S. A.

BARBE, E. (1852). *Cours élémentaire de philosophie*. Paris : Lecoffre.

BÉNARD, C. (1866). *Petit Traité de la dissertation philosophique*. Paris : Delagrave.

BERNARD, C. (1880). *Éléments de philosophie*. Paris : Belin.

- BOIRAC, E. (1888). *Cours élémentaire de philosophie, conforme aux derniers programmes*. Paris : Alcan.
- BORTOLI, L. de (1979). *Educação Moral e Cívica*. 2º grau. São Paulo : Companhia Editora Nacional.
- CORDI, C. *et al.* (1970). *Para filosofar*. São Paulo : Scipione.
- CUVILLIER, A. (1927). *Manuel de philosophie*. Paris : A. Colin.
- _____ (1953). *Précis de philosophie*. Paris : A. Colin.
- HUISMAN, D. & VERGEZ, A. (1959). *Court Traité de philosophie, Métaphysique*. Paris : Nathan.
- JAFFRE, P. F. A. (1878). *Cours de philosophie*. Lyon : Briday.
- JANET, P. (1882 [1879]). *Traité Élémentaire de Philosophie à l'usage des classes*. Paris : Delagrave.
- JOLY, H. (1863). *Nouveau Cours de philosophie*. Paris : Delalain.
- JOURDAIN, C. (1864). *Notions de philosophie*. Paris : Hachette. 9^e éd.
- LEFRANC, E. (1865). *Manuel du baccalauréat*. Paris : Delalain. 38^e éd.
- LEGUIL-BADAL, Clotilde (2006). *Philosophie. Terminales STG/STI/STL/SMS*. Paris : Bordas.
- PELLISSIER, A. (1867). *Précis d'un cours complet de philosophie élémentaire*. Paris : Durand. 3^e ed.
- RENAUT, Alain (avec la collaboration de BILLIER, Jean-Cassien ; SAVIDAN, Patrick & THIAW-PO-UNE, Ludivine) (2005). *La Philosophie*. Paris : Odile Jacob.
- ROUSTAN, D. (1912). *Leçons de philosophie*, t. 1, *Psychologie*, t. 2, *Morale*. Paris : Delagrave.
- RUSS, Jacqueline (1996 [1988]). *Les chemins de la pensée*. Paris : Bordas et Armand Colin.
- _____ (2000 [1997]). *Nouvel abrégé de philosophie*. Paris : Armand Colin.
- DOS SANTOS, R. R. (s/d). *Educação Moral, Cívica e Política*. São Paulo : Editora Monumento S. A.
- WORMS, R. (1891). *Précis de philosophie*. Paris : Hachette.

Références bibliographiques

- ADAMCZEWSKI, Henri (1990). *Grammaire linguistique de l'anglais*. Paris : Armand Colin.
- ALMEIDA, Maria Elisete (2000). *La deixis en portugais et en français*. Louvain/Paris : Éditions Peeters.
- AMOSSY, Ruth (2014 [2012]). *L'argumentation dans le discours*. Paris : Armand Colin.
- ANGERMÜLLER, Johannes (2007). « L'analyse du discours en Europe ». In : BONNAFOUS, Simone & TEMMAR, Malika (Dir.). *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*. Paris : Ophrys : 9-22.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline (1984). « Hétérogénéité(s) énonciative(s) », *Langages* n° 73 : 98-111.
- _____ (1992). « De quelques idées reçues au sujet du discours rapporté », *Perspectives* n° 4 : 15-21.
- _____ (1996). « Remarques sur la catégorie de "l'îlot textuel" », *Cahiers du Français Contemporain* n° 3 : 91-115.
- _____ (1998). « Énonciation, méta-énonciation. Hétérogénéités énonciatives et problématiques du sujet ». In : VION, Robert (Dir.). *Les sujets et leurs discours*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence : 63-79.
- _____ (2001). « La représentation du "discours autre" ». In : TOMASSONE, Roberte (Dir.). *Une langue : le français*. Paris : Hachette Éducation, coll. *Grands repères culturels* : 192-201.
- _____ (2003a). « Avant-propos ». In : _____ ; DOURY, Marianne & REBOUL-TOURÉ, Sandrine (Dir.). *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle : 7-17.
- _____ (2003b). « Le Fait autonymique : Langage, langue, discours. Quelques repères ». In : _____ ; DOURY, Marianne & REBOUL-TOURÉ, Sandrine (Dir.). *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle : 67-96.
- _____ (2004). « La représentation du discours autre : Un champ multiplement hétérogène ». In : LOPEZ MUÑOZ, Juan Manuel ; MARNETTE, Sophie & ROSIER, Laurence (Dir.). *Le discours rapporté dans tous ses états*. Paris : L'Harmattan : 35-53.
- _____ (2007). « Arrêts sur mots. L'épreuve de la langue dans l'énonciation et l'écriture ». In : FENOGLIO, Irène (Dir.). *L'écriture et le souci de la langue. Écrivains, linguistes : témoignages et traces manuscrites*. Louvain-la-Neuve : Academia Bruylant : 113-145.
- _____ (2012 [1995]). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Limoges : Lambert-Lucas.

- BALLY, Charles (1965 [1932]). *Linguistique générale et linguistique française*. Paris : Francke Berne.
- BARBÉRIS, Jeanne-Marie (2010). « “Quand t’es super bobo”... La deuxième personne générique dans le français parisien des jeunes ». In : NEVEU, Franck ; MUNI TOKE, Valelia ; DURAND, Jacques ; KLINGLER, Thomas ; MONDADA, Lorenza & PRÉVOST, Sophie (Dir.). *2^e Congrès Mondial de Linguistique Française* [En ligne] http://www.linguistiquefrancaise.org/articles/cmlf/abs/2010/01/cmlf2010_000258/cmlf2010_000258.html
- BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga (2008). « Didática e filosofia no ensino médio : um diálogo possível », *Educação Unisinos* n° 12(2) : 133-142 [En ligne] <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5316>
- BEACCO, Jean-Claude (1992). « Les genres textuels dans l’analyse du discours : écriture légitime et communautés translangagières », *Langages* n° 105 : 8-27.
- _____ (2013). « Articuler les compétences langagières et les compétences culturelles/interculturelles dans l’enseignement des langues ». In : CLAUDEL, Chantal ; VON MÜNCHOW, Patricia ; PORDEUS RIBEIRO, Michele ; PUGNIÈRE-SAAVEDRA, Frédéric & TRÉGUER-FELTEN, Geneviève (2013). *Cultures, discours, langues. Nouveaux abordages*. Limoges : Lambert-Lucas : 165-185.
- BENVENISTE, Émile (1966). *Problèmes de linguistique générale*, t. I. Paris : Gallimard.
- _____ (1970) « L’appareil formel de l’énonciation », *Langages* n° 17 : 12-18.
- _____ (1974). *Problèmes de linguistique générale*. Tome 2. Paris : Gallimard.
- _____ (2012). *Dernières leçons. Collège de France 1968 et 1969 (Édition établie par Jean-Claude Coquet et Irène Fenoglio)*. Paris : Seuil/Gallimard.
- BIRKELUND, Merete ; BOYSEN, Gerhard & KJÆRSGAARD, Poul Søren (2003). « Avant-propos ». In : _____ (Dir.). *Aspects de la Modalité*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag : VII-IX.
- BLANCHE-BENVENISTE, Claire (2003). « Le double jeu du pronom *on* ». In : HADERMANN, Pascale ; VAN SLIJCKE, Ann & BERRÉ, Michel (Dir.). *La syntaxe raisonnée. Mélanges de linguistique générale et française offerts à Annie Boone à l’occasion de son 60^e anniversaire*. Bruxelles : De Boeck : 43-56.
- BNF & FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL (2009a). « La mission française à l’Université de São Paulo ». *La France au Brésil* [En ligne] <http://bndigital.bn.br/francebr/frances/usp.htm>
- _____ (2009b). « Ordre et Progrès ». *La France au Brésil* [En ligne] <http://bndigital.bn.br/francebr/frances/positivisme.htm>

- BNF. GUIDE DE RECHERCHE EN BIBLIOTHÈQUE (2011). *Manuels scolaires français*. [En ligne] http://grebib.bnf.fr/html/manuels_scolaires.html
- BOILLOT, Hervé (2014). « L'enseignement de la philosophie en France depuis 1945 et la question de sa démocratisation ». In : *Démocratisation-scolaire.fr* [Site Web du Groupe de Recherche sur la Démocratisation Scolaire – GRDS] [En ligne] <http://www.democratisation-scolaire.fr/spip.php?article182>
- BORTONI-RICARDO, Stella Maria (2008). « A leitura de livros didáticos: uma situação negligenciada », *Linguagem em (Dis)curso* vol. 8, n° 3 : 613-640.
- BOUTET, Josiane & MAINGUENEAU, Dominique (2005). « Sociolinguistique et analyse de discours : façons de dire, façons de faire », *Langage et société* n° 114 : 15-47.
- BRAFMAN, Nathalie & WEILL, Nicolas (2012). « Les nouveaux clients de la philo ». *Le monde* [En ligne] http://www.lemonde.fr/culture/article/2012/06/25/les-nouveaux-clients-de-la-philo_1722708_3246.html
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO MÉDIA E TECNOLÓGICA (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parte IV Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica [En ligne] <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>
- _____ (2002). *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica [En ligne] <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf>
- BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2006). *Orientações curriculares para o Ensino Médio* vol. 3. Brasília : Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica [En ligne] http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf
- BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA, FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO (2011). *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012*. Brasília.
- BRUNOT, Ferdinand (1953 [1922]). *La pensée et la langue : méthodes, principes et plan d'une théorie nouvelle du langage appliquée au français*. Paris : Masson.
- BURBAGE, Frank & LAURET, Pierre (2012). « Enseignement de la philosophie et émancipation : quelques interrogations », *Cahiers philosophiques* n° 129 : 103-107.
- CAREL, Marion & DUCROT, Oswald (2009). « Mise au point sur la polyphonie », *Langue française* n° 164 : 33-43.
- CARMINATI, Celso João (2004). « (Des) razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil ». *Revista Linhas* v. 5, n° 2 : 1-13 [En ligne] <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1225/1038>

- DO CARMO MARTINS, Maria (2014). « Reflexos reformistas: o ensino das humanidades na ditadura militar brasileira e as formas duvidosas de esquecer », *Educar em Revista* n° 51. Curitiba : Editora UFPR : 37-50.
- ÇELA-GONTIER, Edlira (2011). *Le rôle de « tu » dans les modulations du consensus entre le formateur et l'apprenti. Intonation, regard et gestes des mains dans une séance de formation de « coaching commercial »*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université Sorbonne-Nouvelle – Paris 3.
- _____ & CANDEA, Maria (2013). « L'apport des indices posturo-mimico-gestuels et intonatifs à la construction de la référence de "tu" dit générique », *L'information grammaticale* n° 136 : 12-19.
- CERRI, Luis Fernando (2004). « Saberes históricos diante da avaliação do ensino: notas sobre os conteúdos de história nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM », *Revista Brasileira de História* vol. 24, n° 48 : 213-231.
- CHARBONNIER, Sébastien (2013). *Que peut la philosophie ? Être le plus nombreux possible à penser le plus possible*. Paris : Seuil.
- CHAROLLES, Michel & COMBETTES, Bernard (1999). « Contribution pour une histoire récente de l'analyse du discours », *Langue française* n° 121 : 76-116.
- CHÂTELET, François (1970). *La philosophie des professeurs*. Paris : Éditions Bernard Grasset.
- _____ (1992 [1979]). *Une histoire de la raison. Entretiens avec Émile Noël*. Paris : Seuil.
- CHISS, Jean-Louis & CÍCUREL, Francine (2005). « Présentation générale. Cultures linguistiques, éducatives et didactiques ». In : BEACCO, Jean-Claude ; CHISS, Jean-Louis ; CÍCUREL, Francine & VÉRONIQUE, Daniel (Dir.). *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues*. Paris : P.U.F. : 1-9.
- CHOPPIN, Alain (s/d). Banque de données *Emmanuelle*. Institut Français de l'Éducation. [En ligne] <http://www.inrp.fr/emma/web/>
- _____ & CLINKSPOOR, Marine (1993). *Les manuels scolaires en France. Textes officiels 1791-1992*. Paris : Publications de la Sorbonne.
- CLAUDEL, Chantal (2002). *Comparaison du genre « interview de presse » en français et en japonais : une approche énonciative et pragmatique à travers la notion translangagière de figure*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université Sorbonne-Nouvelle – Paris 3.
- _____ (2004). « La notion de *figure* : propositions méthodologiques pour une approche comparée du genre *interview de presse* en français et en japonais », *Tranel* n° 40 : 27-45.
- _____ ; TRÉGUER-FELTEN, Geneviève (2006). « Rendre compte d'analyses comparatives sur des corpus issus de langues/cultures éloignées », *Les carnets du Cediscor* n° 9 [En ligne] <http://cediscor.revues.org/121>

- _____ ; VON MÜNCHOW, Patricia ; PORDEUS RIBEIRO, Michele ; PUGNIÈRE-SAAVEDRA, Frédéric & TRÉGUER-FELTEN, Geneviève (Dir.) (2013a). *Cultures, discours, langues. Nouveaux abordages*. Limoges : Lambert-Lucas : 15-45.
- _____ ; VON MÜNCHOW, Patricia ; PORDEUS RIBEIRO, Michele ; PUGNIÈRE-SAAVEDRA, Frédéric & TRÉGUER-FELTEN, Geneviève (2013b). « Langue, discours et culture : vingt ans de recherche en comparaison ». In : _____ (Dir.). *Cultures, discours, langues. Nouveaux abordages*. Limoges : Lambert-Lucas : 15-45.
- LE CLÉZIO, Jean-Marie-Gustave (1995). *Ailleurs. Entretiens avec Jean-Louis Ezine*. Paris : Arléa.
- COLLÈGE INTERNATIONAL DE PHILOSOPHIE (2014). *Pétition : Sauvons l'espace civique du Collège international de Philosophie, pour le droit à la philosophie pour tous!* : <https://www.change.org/p/sauvons-le-coll%C3%A8ge-international-de-philosophie-pour-le-droit-%C3%A0-la-philosophie-pour-tous>
- COQUET, Jean-Claude (1976). « Les modalités du discours », *Langages* n° 43 : 64-70.
- _____ & FENOGLIO, Irène (2012). « Introduction ». In : BENVENISTE, Émile. *Dernières leçons*. Paris : Seuil/Gallimard : 41-56.
- COSSUTTA, Frédéric (1989). *Éléments pour la lecture des textes philosophiques*. Paris : Bordas.
- _____ (2004). « Neutralisation du point de vue et stratégies argumentatives dans le discours philosophique », *Semen* n° 17 [En ligne] <http://semen.revues.org/2321>
- DA COSTA, Cláudio Fernandes (2004). « O ENEM e o desenvolvimento de competências no contexto da educação para o trabalho e a cidadania », *Revista Teias* n° 9-10 : 1-10.
- CULIOLI, Antoine (1968). « La formalisation en linguistique », *Cahiers pour l'analyse* n° 9 : 106-117.
- DA CUNHA, Dóris de Arruda Carneiro (1992). *Discours rapporté et circulation de la parole. Contribution à une approche dialogique du discours d'autrui (Étude de six commentaires oraux induits par la lecture d'un article de presse)*. Louvain-la-Neuve : Peeters.
- DENDALE, Patrick & COLTIER, Danielle (2005). « La notion de prise en charge ou de responsabilité dans la théorie scandinave de la polyphonie linguistique ». In : BRES, Jacques ; HAILLET, Pierre Patrick ; MELLET, Sylvie ; NØLKE, Henning & ROSIER, Laurence (Dir.). *Dialogisme et polyphonie*. De Boeck Supérieur : 125-140.
- _____ (Dir.) (2011). *La prise en charge énonciative. Études théoriques et empiriques*. Bruxelles : De Boeck.
- VAN DIJK, Teun Adrianus (2009). *Society and Discourse. How Social Contexts Influence Text and Talk*. Cambridge : Cambridge University Press.

- DOISE, Willem & PALMONARI, Augusto (Dir.) (1997). *L'étude des représentations sociales*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- LE DONNÉ, Noémie (2013). « Comparer les résultats des systèmes éducatifs nationaux : les défis méthodologiques des enquêtes PISA », *Notes & Documents* n° 2013-06. Paris : OSC, Sciences Po/CNRS : 1-35.
- DOQUET-LACOSTE, Claire & RICHARD, Élisabeth (2010). « Postures énonciatives et marqueurs de reformulation en situation de conférence avec diaporama. *Alors, effectivement, donc* ». In : RABATEL, Alain (Dir.). *Les reformulations pluri-sémiotiques en contexte de formation*. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté : 47-71.
- DOSSE, François (2012 [1992]). « Benveniste : l'exception française ». In : _____. *Histoire du structuralisme. Tome II : Le chant du cygne. 1967 à nos jours*. Paris : La Découverte : 57-70.
- DOURY, Marianne (2004). « La Fonction argumentative des échanges rapportés ». In : LOPEZ MUÑOZ, Juan Manuel ; MARNETTE, Sophie & ROSIER, Laurence (Dir.). *Le discours rapporté dans tous ses états*. Paris : L'Harmattan : 254-264.
- DUCROT, Oswald (1984). *Le dire et le dit*. Paris : Minuit.
- _____ (2013). *Les risques du discours. Rencontres avec Oswald Ducrot. Propos recueillis par Amir Biglari*. Limoges : Lambert-Lucas.
- DUFOUR, Dany-Robert (1990). *Les mystères de la trinité*. Paris : Gallimard.
- EGGS, Ekkehard (2009). « Rhétorique et argumentation : de l'ironie », *Argumentation et analyse du discours* n° 2 [En ligne] <https://aad.revues.org/219>
- ENGEL, Pascal (2005). « Modalités, logique ». In : *Encyclopædia Universalis*. Paris : France S.A. [En ligne] <http://www.universalis-edu.com/encyclopedie/modalites-logique/>
- ENTHOVEN, Raphaël (2010). « Avant-propos ». In : _____ (Dir.). *La dissertation de philo*. Paris : Fayard : 7-8.
- FABIANI, Jean-Louis (2010). *Qu'est-ce qu'un philosophe français ? La vie sociale des concepts (1880-1980)*. Paris : Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.
- FÁVERO, Altair Alberto ; CEPPAS, Filipe ; GONTIJO, Pedro Erginaldo ; GALLO, Sílvio & KOHAN, Walter Omar (2004). « O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais », *Cadernos CEDES* n° 64 : 257-284.
- FELOUZIS, Georges & CHARMILLOT, Samuel (2012). *Les enquêtes PISA*. Paris : P.U.F.
- FERREIRA, João Vicente Hadich (2009). « O retorno da filosofia ao Ensino Médio: reflexões e perspectivas ». *Cadernos UFS de Filosofia* année 5, vol. 6 [En ligne] http://200.17.141.110/periodicos/cadernos_ufs_filosofia/revistas/ARQ_cadernos_6/joao.pdf

- FERRY, Luc & RENAUT, Alain (1999). *Philosopher à 18 ans*. Paris : Grasset.
- FLORES, Valdir do Nascimento & SILVA, Silvana (2000). « Aspecto verbal: uma perspectiva enunciativa do uso da categoria no Português do Brasil », *Letras de Hoje* v. 35, n° 3 : 35-67.
- FLØTTUM, Kjersti (2004a). « La présence de l'auteur dans les articles scientifiques : étude des pronoms *je, nous* et *on* ». In : AUCHLIN, Antoine ; BURGER, Marcel ; FILLIETTAZ, Laurent ; GROBET, Anne ; MOESCHLER, Jacques ; PERRIN, Laurent ; ROSSARI, Corinne & DE SAUSSURE, Louis (Dir.). *Structures et discours. Mélanges offerts à Eddy Roulet*. Québec : Éditions Nota bene : 401-416.
- _____ (2004b). « Îlots textuels dans *Le Temps retrouvé* de Marcel Proust ». In : LOPEZ MUÑOZ, Juan Manuel ; MARNETTE, Sophie & ROSIER, Laurence (Dir.). *Le discours rapporté dans tous ses états*. Paris : L'Harmattan : 121-138.
- _____ ; JONASSON, Kerstin & NORÉN, Coco (2007). *On. Pronom à facettes*. Bruxelles : De Boeck.
- _____ ; VOLD, Eva Thue (2010). « L'éthos auto-attribué d'auteurs-doctorants dans le discours scientifique », *Lidil* n° 41 [En ligne] <http://lidil.revues.org/3006>
- FORESTIER, Yann (2010). « Cinquante ans de baccalauréat au miroir de la presse (1959-2008) : un "monument" à rénover, à analyser ou à admirer ». In : MARCHAND, Philippe (Dir.). *Le baccalauréat, 1808-2008. Certification française ou pratique européenne ?* Paris : Revue du Nord et INRP : 397-413.
- GENETTE, Gérard (1972). *Figures. III*. Paris : Seuil.
- GOSSELIN, Laurent (2005). *Temporalité et modalité*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- GREPH (*Groupe de recherches sur l'enseignement philosophique*) (1979). *États généraux de la philosophie (16 et 17 juin 1979)*. Paris : Flammarion.
- GRIZE, Jean-Blaise (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GUENTCHÉVA, Zlatka (2011). « L'opération de prise en charge et la notion de médiativité ». In : DENDALE, Patrick & COLTIER, Danielle (Dir.). *La prise en charge énonciative. Études théoriques et empiriques*. Bruxelles : De Boeck : 117-142.
- GUILBERT, Thierry (2011). « La représentation du contexte dans le discours ». In : BAUGNET, Lucy & _____ (Dir.). *Discours en contextes*. Paris : P.U.F. : 157-181.
- H Aidar, Maria de Lourdes Mariotto (1972). *O ensino secundário no Império brasileiro*. São Paulo : Editora da Universidade de São Paulo et Grijalbo.

- HANSEN-LØVE, Laurence (2006). « La philosophie est-elle inutile ? (modèle de dissertation rédigé par Sophie Noye en classe) », *Hansen-Løve over-blog* [En ligne] <http://hansenlove.over-blog.com/article-4663882.html>
- HARTMANN, Fernando (2011). « L’imaginaire, c’est le sens. Quelques remarques sur la théorie de Jacqueline Authier-Revuz », *La revue lacanienne* n° 11 : 181-186.
- HÉDOIN, Jean-Pierre (1977). « Éléments pour une histoire de la dissertation de philosophie ». In : GREPH. *Qui a peur de la philosophie*. Paris : Flammarion : 279-303.
- HOUAISS, Antônio (2009). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro : Objetiva.
- HULIN, Nicole (1982). « À propos de l’enseignement scientifique : une réforme de l’enseignement secondaire sous le Second Empire : la “bifurcation” (1852-1864) », *Revue d’histoire des sciences* tome 35, n° 3 : 217-245.
- JACKIEWICZ, Agata (2011). « Formes de responsabilité dans les discours rapportés ». In : DENDALE, Patrick & COLTIER, Danielle (Dir.) *La prise en charge énonciative. Études théoriques et empiriques*. Bruxelles : De Boeck : 93-115.
- JACQUIN, Robert (1957). « Hippolyte Fortoul a-t-il banni la philosophie ? », *Revue des Sciences Religieuses* tome 31, n° 4 : 383-387.
- JODELET, Denise (1989). « Représentations sociales : un domaine en expansion ». In : _____ (Dir.). *Les représentations sociales*. Paris : P.U.F. : 31-61.
- JONASSON, Kerstin (2008). « La traduction de ON dans deux versions italiennes d’*Une vie* de Maupassant ». In : BIRKELUND, Merete ; HANSEN, Maj-Britt Mosegaard & NORÉN, Coco (Dir.). *L’énonciation dans tous ses états. Mélanges offerts à Henning Nølke à l’occasion de ses soixante ans*. Berne : Peter Lang : 291-314.
- JOVER, Mario Barra (2004). « À propos de la place du français dans le classement des langues romanes », *Langue française* n° 141 : 3-13.
- KESKPAIK, Saskia & SALLES, Frank (2013). « Les élèves de 15 ans en France selon PISA 2012 en culture mathématique : baisse des performances et augmentation des inégalités depuis 2003 », *Note d’information du 31 décembre 2013*, ministère de l’Éducation nationale, [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid54175/l-evolution-des-acquis-des-eleves-de-15-ans-en-comprehension-de-l-ecrit.html>
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (1977). « Déambulation et territoire aléthique ». In : *Stratégies discursives. Actes du Colloque du Centre de Recherches Linguistiques et Sémiologiques de Lyon*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon : 53-102.
- _____ (1997). *L’énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris : Armand Colin.

- KOHAN, Walter Omar (2007). « La philosophie au Brésil au fil du temps ». In : GOUCHA, Moufida (Dir.). *La philosophie. Une école de la liberté*. Paris : Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture : 78.
- KOHLER, Héliane (2007). « Évaluation et discours rapporté : l'expressivité dans un article d'information brésilien ». In : PAULIN, Catherine (Dir.). *La fonction expressive*. Vol. 1. Besançon : Presses universitaires de Franche-Comté : 77-90.
- KRIEG-PLANQUE, Alice (2012). *Analyser les discours institutionnels*. Paris : Armand Colin.
- LALA, Marie-Christine (2006). « Point de vue croisés à la source d'une théorie polyphonique de l'énonciation ». In : CHISS, Jean-Louis (Dir.). *Charles Bally (1865-1947). Historicité des débats linguistiques et didactiques. Stylistique, Énonciation, Crise du français*. Louvain-Paris : Éditions Peeters : 121-133.
- LARREYA, Paul (2003). « Types de modalité et types de modalisation ». In : BIRKELUND, Merete ; BOYSEN, Gerhard & KJÆRSGAARD, Poul Søren (Dir.). *Aspects de la Modalité*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag : 167-180.
- LAURENT, Annabelle (2010). « Pourquoi la France philosophe ? ». *Slate.fr* [En ligne] <http://www.slate.fr/story/23119/pourquoi-la-france-tient-tant-la-philos>
- LEBLANC, Julie (1998). « La ponctuation face à la théorie de l'énonciation ». In : DEFAYS, Jean-Marc ; ROSIER, Laurence & TILKIN, Françoise (Dir.). *À qui appartient la ponctuation ?* Bruxelles : Duculot : 87-98.
- VAN LEEUWEN, Theo (2008). *Discourse and Practice. New Tools for Critical Discourse Analysis*. Oxford : Oxford University Press.
- LELIÈVRE, Claude (2004 [1990]). *Histoire des institutions scolaires (depuis 1789)*. Paris : Nathan.
- LEROY, Michel (2012). « Les manuels scolaires : situation et perspectives », *Rapport n° 2012-036* de l'Inspection générale de l'éducation nationale, mars 2012. [En ligne] http://cache.media.education.gouv.fr/file/2012/07/3/Rapport-IGEN-2012-036-Les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives_225073.pdf
- LIN, Yutang (2004). *L'importance de vivre*. Arles : P. Piquier. Traduit de l'anglais par Jacques Biadi.
- LIPIANSKY, Edmond-Marc (2008). « Critique des postulats cognitivistes », *Connexions* n° 89 : 47-61.
- LÖWY, Michael (2005). « Préface ». In : SALLES, Severo. *Dictature et lutte pour la démocratie au Brésil (1964-1985)*. Paris : L'Harmattan : 7-8.
- LOZACHMEUR, Ghislaine (2013). « La place de la modalité dans le discours médical ». In : BANKS, David (Dir.). *La modalité, le mode et le texte spécialisé*. Paris : L'Harmattan : 63-77.

- MAINGUENEAU, Dominique (1981). *Approche de l'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette.
- _____ (1993). *Éléments de linguistique pour le texte littéraire*. Paris : Dunod.
- _____ (2004). « Retour sur une catégorie : le genre ». In : ADAM, Jean-Michel ; GRIZE, Jean-Blaise & BOUACHA, Magid Ali (Dir.) *Texte et discours : catégories pour l'analyse*. Dijon : Éditions Universitaires de Dijon : 107-118.
- _____ (2011). « Lecture et surlecture ». In : GODARD, Anne ; HAVARD, Anne-Marie & ROLLINAT-LEVASSEUR, Ève-Marie (Dir.). *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une didactique*. Paris : Riveneuve éditions : 49-60.
- _____ (2012). *Les phrases sans texte*. Paris : Armand Colin.
- _____ (2015). *La philosophie comme institution discursive*. Limoges : Lambert-Lucas.
- _____ (2015 [2010]). *Manuel de linguistique pour les textes littéraires*. Paris : Armand Colin.
- MARCHAND, Philippe (2002). « Un chantier à ouvrir : l'histoire du baccalauréat, 1808-1940 », *Histoire de l'éducation* n° 94 [En ligne] <http://histoire-education.revues.org/819>
- MATEUS, Maria Helena Mira ; BRITO, Ana Maria ; DUARTE, Inês & FARIA, Isabel Hub (1989). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa : Caminho.
- MEUNIER, André (1974). « Modalités et communication », *Langue française* n° 21 : 8-25.
- MENEGAUX, Charlotte & PECH, Marie-Estelle (2010). « La concurrence acharnée des éditeurs de manuels scolaires ». *Le Figaro.fr* [En ligne] <http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/08/24/01016-20100824ARTFIG00654-la-concurrence-acharneedes-editeurs-de-manuels-scolaires.php>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2011). « Philosophie au lycée avant la classe terminale ». *Bulletin officiel n° 9 du 3 mars 2011*. [En ligne] <http://www.education.gouv.fr/cid55161/mene1100064c.html>
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ENSEIGNEMENT SCOLAIRE (2007 [2004]). *Programme Philosophie – classe terminale, série générales et technologiques*. Paris : Centre national de documentation pédagogique. Collection textes de référence.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ; INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ; GROUPE DE PHILOSOPHIE (2008). *État de l'enseignement de la philosophie en 2007-2008*. Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale, septembre 2008 : 1-67. [En ligne] http://medias.lemonde.fr/mmpub/edt/doc/20100705/1383372_873b_etat_de_la_philosophie_pdf.pdf

- MOIRAND, Sophie (1988). *Une histoire de discours... Une analyse des discours de la revue Le français dans le monde 1961-1981*. Paris : Hachette.
- _____ (1990). *Une grammaire des textes et des dialogues*. Paris : Hachette.
- _____ (1992). « Des choix méthodologiques pour une linguistique de discours comparative », *Langages* n° 105 : 28-41.
- MOREL, Mary-Annick (1996). *La concession en français*. Paris : Ophrys.
- VON MÜNCHOW, Patricia (2001). *Contribution à la construction d'une linguistique de discours comparative : entrées dans le genre journal télévisé français et allemand*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3.
- _____ (2003). « Le discours direct dans les journaux télévisés français et allemands ». In : AUTHIER-REVUZ, Jacqueline ; DOURY, Marianne & REBOUL-TOURÉ, Sandrine (Dir.). *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle : 175-183.
- _____ (2004a). « Comparaison de manuels de français et d'allemand langue maternelle : représentation de l'enfant, de l'adulte, de l'apprentissage et de la langue », *Marges linguistiques* n° 9 [En ligne] <http://www.marges-linguistiques.com>
- _____ (2004b). *Les journaux télévisés en France et en Allemagne. Plaisir de voir ou devoir de s'informer*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.
- _____ (2004c). « La Structuration du champ de la représentation du discours autre à la lumière d'une linguistique de discours comparative ». In : LOPEZ MUÑOZ, Juan Manuel ; MARNETTE, Sophie & ROSIER, Laurence (Dir.). *Le discours rapporté dans tous ses états*. Paris : L'Harmattan : 479-489.
- _____ (2005). « Le discours rapporté comme "révélateur énonciatif" grâce à la comparaison de genres proches ». In : LOPEZ MUÑOZ, Juan Manuel ; MARNETTE, Sophie & ROSIER, Laurence (Dir.). *Dans la jungle des discours. Genres de discours et Discours Rapporté*. Cádiz : Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz : 455-465.
- _____ (2011a). *Lorsque l'enfant paraît... Le discours des guides parentaux en France et en Allemagne*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- _____ (2011b). « Motiver l'élève pour la lecture : comparaison de manuels scolaires en français et en allemand langues maternelles ». In : GODARD, Anne ; HAVARD, Anne-Marie & ROLLINAT-LEVASSEUR, Ève-Marie (Dir.). *L'expérience de lecture et ses médiations. Réflexions pour une didactique*. Paris : Riveneuve éditions : 123-140.
- _____ (2012). « La notion de culture discursive en analyse du discours contrastive ». In : DIANTEILL, Erwan (Dir.). *La culture et les sciences de l'homme. Un dialogue avec Marshall Sahlins*. Paris : Archives Karéline : 113-129.

- _____ (2013a). « Cultures, discours, langues : aspects récurrents, idées émergentes. Contextes, représentations et modèles mentaux ». In : CLAUDEL, Chantal ; _____ ; PORDEUS RIBEIRO, Michele ; PUGNIÈRE-SAAVEDRA, Frédéric & TRÉGUER-FELTEN, Geneviève (Dir.) *Cultures, discours, langues. Nouveaux abordages*. Limoges : Lambert-Lucas : 187-207.
- _____ (2013b). « Discours rapporté et genres discursifs : quels liens ? », *Pratiques* n° 157-158 : 60-75.
- _____ (2013c). « Le discours sur les conflits entre nations dans les manuels d'histoire français et allemands. Représentations de la Première Guerre mondiale ». In : GONNOT, Anne-Catherine ; RENTEL, Nadine & SCHWERTER, Stephanie (Dir.). *Dialogues entre langues et cultures*. Francfort-sur-le-Main : Peter Lang Édition : 85-106.
- _____ (2015). « Analyse du discours, approches critiques et hétérogénéités ». In : ANGERMÜLLER, Johannes & PHILIPPE, Gilles (Dir.). *Analyse du discours et dispositifs d'énonciation. Autour des travaux de Dominique Maingueneau*. Limoges : Lambert-Lucas : 19-29.
- NIENKÖTTER SARDÁ, Daniela (2015). « Les discours des manuels de philosophie en France et au Brésil : une analyse contrastive », *Corela* HS-17 [En ligne] <http://corela.revues.org/3706>
- NOGUEIRA, Luísa Margarida de Mendonça Freire (2008). *A filosofia no espaço escolar*, thèse de doctorat en Philosophie, Enseignement de la philosophie. Université de Lisbonne.
- NØLKE, Henning (2003). « Modalité(s) énonciative(s) adverbiale(s) ». In : BIRKELUND, Merete ; BOYSEN, Gerhard & KJÆRSGAARD, Poul Søren (Dir.). *Aspects de la Modalité*. Tübingen : Max Niemeyer Verlag : 181-192.
- OCDE (2014a). « Principaux résultats de l'Enquête PISA 2012 : Ce que les élèves de 15 ans savent et ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils savent ». [En ligne] <http://www.OCDE.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-overview-FR.pdf>
- _____ (2014b). « Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves (PISA) Résultats du PISA 2012 - France » [En ligne] <http://www.OCDE.org/education/PISA-2012-results-france.pdf>
- _____ (2014c). « Programme for International Student Assessment (PISA) Results from PISA 212 - Brazil » [En ligne] <http://www.OCDE.org/education/PISA-2012-results-brazil.pdf>
- PATRON, Sylvie (2011). « Enunciative Narratology : A French Speciality ». In : OLSON, Greta (Dir.) *Current Trends in Narratology*. Berlin/New York : De Gruyter : 312-335.
- PAVEAU, Marie-Anne (2007). « Discours et cognition : les prédiscours entre cadres internes et environnement extérieur », *Corela* H-S 6 [En ligne] <http://corela.revues.org/1550>

- _____ & ROSIER, Laurence (2009). « Grammaire de la liste ». In : EVRARD, Ivan ; PIERRARD, Michel ; ROSIER, Laurence & VAN RAEMDONCK, Dan (Dir.). *Le sens en marge. Représentations linguistiques et observables discursifs*. Paris : L'Harmattan : 113-133.
- LE PESANT, Denis (2013). « Sur les Introduceurs de Discours Rapporté au style direct ». In : DESOUTTER, Cécile & MELLET, Caroline (Dir.). *Le discours rapporté : approches linguistiques et perspectives didactiques*. Bern : Peter Lang : 23-44.
- PÉTEL, Gilles (2015). « Philosophes à vendre », *Libération*, 29 juin 2015 [En ligne] http://www.liberation.fr/debats/2015/06/29/philosophes-a-vendre_1339578
- PETIOT, Geneviève ; TOMASSONE, Roberte ; ELALOUF, Marie-Laure & AUTHIER, Jacqueline (2001). « Le discours ». In : TOMASSONE, Roberte (Dir.). *Une langue : le français*. Paris : Hachette Éducation, coll. *Grands repères culturels* : 161-207.
- PHILIPPE, Gilles (2002). « L'appareil formel de l'effacement énonciatif et la pragmatique des textes sans locuteur ». In : AMOSSY, Ruth (Dir.). *Pragmatique et analyse des textes*. Tel-Aviv : Presses Universitaires de Tel-Aviv : 17-34.
- PINTO, Louis (1987). *Les philosophes entre le lycée et l'avant-garde. La métamorphose de la philosophie dans la France d'aujourd'hui*. Paris : L'Harmattan.
- _____ (2007). *La vocation et le métier de philosophe*. Paris : Seuil.
- POIZAT, Jean-Claude (2003). « Le débat sur la réforme des programmes de philosophie (classes de terminales générales des lycées) : entretien avec Philippe Danino et Ranaud Dogat », *Le Philosophoïre* n° 20 : 41-65.
- POTTIER, Bernard (1976). « Sur la formulation des modalités en linguistique », *Langages* n° 43 : 39-46.
- POUCET, Bruno (1999a). *De l'enseignement de la philosophie. Charles Bénéard philosophe et pédagogue*. Paris : Hatier.
- _____ (1999b). *Enseigner la philosophie. Histoire d'une discipline scolaire. 1860-1990*. Paris : CNRS Éditions.
- POWELL, Jason (2006). *Jacques Derrida : A Biography*. New York : Continuum International Publishing Group.
- PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (2008). « Lei n° 11.684, de 2 de junho de 2008 ». *Site du Planalto brasileiro* [En ligne] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm
- PROVENZANO, François (2010). « Effacement énonciatif et *doxa* dans le discours théorique : l'exemple de Julia Kristeva », *Argumentation et Analyse du Discours* n° 5 [En ligne] <http://aad.revues.org/973>
- LE QUERLER, Nicole (1996). *Typologie des modalités*. Caen : Presses Universitaires de Caen.

RABATEL, Alain (1997). *Une histoire du point de vue*. Metz : Université de Metz.

_____ (1998). *La construction textuelle du point de vue*. Lausanne/Paris : Delachaux & Niestlé.

_____ (2003a). « L'effacement énonciatif dans les discours représentés et ses effets pragmatiques de sous- et de sur-énonciation », *Estudios de Lengua y Literatura francesas* n° 14 : 33-61. [En ligne] <http://revistas.uca.es/index.php/ellf/article/view/1614>

_____ (2003b). « Les verbes de perception en contexte d'effacement énonciatif : du point de vue représenté aux discours représentés », *Travaux de linguistique* n° 46 : 49-88.

_____ (2004a). « L'effacement énonciatif dans les discours rapportés et ses effets pragmatiques », *Langages* n° 156 : 3-17.

_____ (2004b). « Stratégies d'effacement énonciatif et posture de surénonciation dans le Dictionnaire philosophique de Comte-Sponville », *Langages* n° 156 : 18-32.

_____ (2004c). « Effacement énonciatif et effets argumentatifs indirects dans l'incipit du *Mort qu'il faut* de Semprun », *Semen* n° 17 [En ligne] <http://semen.revues.org/2334>

_____ (2004d). « Déséquilibres interactionnels et cognitifs, postures énonciatives et co-construction des savoirs : co-énonciateurs, sur-énonciateurs et archi-énonciateurs ». In : _____ (Dir.). *Interactions orales en contexte didactique. Mieux (se) comprendre pour mieux (se) parler et pour mieux (s') apprendre*. Lyon : IUFM de l'Académie de Lyon. Presses Universitaires de Lyon : 29-61.

_____ (2005a). « La part de l'énonciateur dans la construction interactionnelle des points de vue », *Marges linguistiques* n° 9 : 115-136

_____ (2005b). « Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation ». In : BRES, Jacques ; HAILLET, Pierre Patrick ; MELLET, Sylvie ; NØLKE, Henning & ROSIER, Laurence (Dir.). *Dialogisme et polyphonie*. De Boeck Supérieur : 95-110.

_____ (2006). « Du rôle des postures énonciatives de surénonciation et de sousénonciation dans les analyses de corpus. L'exemple des reformulations, des connecteurs et particules discursives ». In : GUERNIER, Marie-Cécile ; DURAND-GUERRIER, Viviane & SAUTOT, Jean-Pierre (Dir.). *Interactions verbales, didactiques et apprentissages. Recueil, traitement et interprétation didactiques des données langagières en contextes scolaires*. Besançon : Presses Universitaires de Franche-Comté : 221-248.

_____ (2007a). « Les enjeux des postures énonciatives et de leur utilisation en didactique », *Éducation et didactique* vol. 1, n° 2 [En ligne] <http://educationdidactique.revues.org/162>

_____ (2007b). « Répétitions et reformulations dans *L'exode* : coénonciation entre Dieu, ses représentants et le narrateur », *Recherches linguistiques* n° 29 : 75-96.

- _____ (2008a). *Homme narrans. Pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit*. Tome II. Dialogisme et polyphonie dans le récit. Limoges : Lambert-Lucas.
- _____ (2008b). « Stratégie discursive de concordance discordante dans les ensembles reprises + reformulations (en contexte didactique) ». In : SCHUWER, Martine ; LE BOT, Marie-Claude & RICHARD, Élisabeth (Dir.). *Pragmatique de la reformulation. Types de discours – Interactions didactiques*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes : 187-202.
- _____ (2009). « Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à responsabilité limitée... », *Langue française* n° 162 : 71-87.
- _____ (2010). « De l'intérêt des postures énonciatives de co-énonciation, sous-énonciation, sur-énonciation pour l'interprétation des textes (en classe) » [vidéo]. *La clé des langues*. Lyon : ENS de Lyon/ DGESCO [En ligne] http://cle.ens-lyon.fr/plurilingues/de-l-interet-des-postures-enonciatives-de-co-enonciation-sous-enonciation-sur-enonciation-pour-l-interpretation-des-textes-en-classe--145410.kjsp?RH=CDL_PLU140000
- _____ (2011a). « Co-construction interactionnelle des points de vue et variabilité des postures énonciatives au fil du discours. Être sous-énonciateur par rapport à X et sur-énonciateur par rapport à Y ». In : VERINE, Bertrand & DÉTRIE, Catherine (Dir.). *L'actualisation de l'intersubjectivité : de la langue au discours*. Limoges : Lambert-Lucas : 157-176.
- _____ (2011b). « Listes et effets-listes. Énumération, répétition, accumulation », *Poétique* n° 167 : 259-272.
- _____ (2013). « Le listeur/sur-énonciateur dans les listes de discours représentés des romans historiques ». In : MILCENT-LAWSON, Sophie ; LECOLLE, Michelle & MICHEL, Raymond (Dir.). *Liste et effet liste en littérature*. Paris : Classique Garnier : 381-394.
- _____ (2014). « Des formules aphoristiques (dans le *Dictionnaire philosophique* de Comte-Sponville) au service du sujet philosophant. Co-énonciation, sur-énonciation, sous-énonciation ». In : COSSUTTA, Frédéric & CICUREL, Francine (Dir.). *Les formules philosophiques*. Limoges : Lambert-Lucas : 163-198.
- _____ (2015). « Postures énonciatives, variable générique et stratégies de positionnement ». In : ANGERMÜLLER, Johannes & PHILIPPE, Gilles (Dir.). *Analyse du discours et dispositifs d'énonciation. Autour des travaux de Dominique Maingueneau*. Limoges : Lambert-Lucas : 125-135.
- RASTIER, François & PINCEMIN, Bénédicte (1999). « Des genres à l'intertexte », *Cahiers de praxématique* n° 33 : 83-111.
- RENAUT, Alain (avec la collaboration de BILLIER, Jean-Cassien ; SAVIDAN, Patrick & THIAW-PO-UNE, Ludivine) (2005). « À quoi bon, encore, philosopher ? ». In : _____. *La Philosophie*. Paris : Odile Jacob (CD ROM). [En ligne] <http://www.philo.fr/?c=question&o=detail&uid=Q1>

- REY-DEBOVE, Josette (1997 [1978]). *Le métalangage. Étude linguistique du discours sur le langage*. Paris : Armand Colin.
- _____ (2003). « Réflexions en forme de postface ». In : AUTHIER-REVUZ, Jacqueline ; DOURY, Marianne & REBOUL-TOURÉ, Sandrine (Dir.). *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle : 335-341.
- RIEGEL, Martin ; PELLAT, Jean-Christophe & RIOUL, René (2009 [1994]). *Grammaire méthodique du français*. Paris : P. U. F.
- RODRIGUES, Zita Ana Lago (2012). « O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas educacionais contemporâneas em suas determinações legais e paradigmáticas », *Educar em Revista* n° 46 : 69-82.
- ROSIER, Laurence (2008). *Le discours rapporté en français*. Paris : Ophrys.
- LE ROUX, Gaëlle (2011). « L'épreuve de "philo" au bac, une spécificité française ». *France 24* [En ligne] <http://www.france24.com/fr/20110615-france-enseignement-bac-lycee-epreuve-philosophie-specificite-francaise/>
- SALLES, Severo (2005). *Dictature et lutte pour la démocratie au Brésil (1964-1985)*. Paris : L'Harmattan.
- SARAMAGO, José (1997). *O Conto da Ilha Desconhecida*. Lisboa : Assírio & Alvim. (version en français : _____ (2011). *Le conte de l'île inconnue*. Paris : Seuil. Traduit du portugais par Geneviève Leibrich).
- SARTRE, Jean-Paul (2005 [1975]). « Une vie pour la philosophie. Entretien avec Jean-Paul Sartre », *Magazine Littéraire Hors-série n° 7, mars-mai 2005* : 56-62.
- SAVIAN FILHO, Juvenal & SOCHA, Eduardo (2009). « Entrevista – Marilena Chaui », *Revista Cult* n° 133. [En ligne] <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/entrevista-marilena-chai/>
- SAVIDAN, Patrick (2007). *Repenser l'égalité des chances*. Paris : Grasset.
- SHERRINGHAM, Mark (2006). « L'enseignement scolaire de la philosophie en France », *La revue de l'inspection générale n° 3* [En ligne] <http://media.education.gouv.fr/file/38/6/3386.pdf>
- SKIDMORE, Thomas E. (1999). *Brazil. Five Centuries of Change*. New York : Oxford University Press.
- TAMBA, Irène (2003). « Autonymie, dénomination et fonction métalinguistique : quelques remarques ». In : AUTHIER-REVUZ, Jacqueline ; DOURY, Marianne & REBOUL-TOURÉ, Sandrine (Dir.). *Parler des mots. Le fait autonymique en discours*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle : 59-66.

- TEIXEIRA, Marlene (2012). « O estudo dos pronomes em Benveniste e o projeto de uma ciência geral do homem », *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo* v. 8, n° 1 : 71-83.
- TELES, Edson & SAFATLE, Vladimir (2010). « Apresentação ». In : _____. *O que resta da ditadura: a exceção brasileira*. São Paulo : Boitempo. 9-14.
- TEMMAR, Malika (2007). « Analyse du discours et philosophie : perspectives croisées ». In : BONNAFOUS, Simone & TEMMAR, Malika (Dir.) *Analyse du discours et sciences humaines et sociales*. Paris : Ophrys : 153-165.
- TOMASSONE, Roberte (2002). *Pour enseigner la grammaire*. Paris : Delagrave.
- TOMAZETTI, Elisete T. (2012). « Produção discursiva sobre ensino e aprendizagem filosófica », *Educar em Revista* n° 46. Curitiba : Editora UFPR : 83-98.
- TOZZI, Michel (2005). « Analyse comparée de différents paradigmes organisateurs de l'enseignement de la philosophie selon les pays ». *Philotozzi.com [Apprentissage du philosophe]* [En ligne] <http://www.philotozzi.com/2005/08/analyse-comparee-de-differents-paradigmes-organisateur-de-l-enseignement-de-la-philosophie-selon-les-pays/>
- TROGER, Vincent (2009). « Du latin à la terminale S, l'héritage élitiste des lycées », *Regards sur l'actualité* n° 353 (août-septembre 2009) [En ligne] http://www.inegalites.fr/IMG/pdf/Regards_353_Vincent_Troger.pdf
- TUOMARLA, Ulla (1999). *La citation mode d'emploi. Sur le fonctionnement discursif du discours rapporté direct*. Helsinki : Academia Scientiarum Fennica.
- UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture) (2011). *L'enseignement de la philosophie en Europe et Amérique du Nord*. Paris.
- UNSEN CGT ÉDUC'ACTION (2014). « Enseignement de la philosophie en séries technologiques : l'urgence est toujours là ! ». *Site de l'Unsen Cgt Educ'Action*. 8 juillet 2014 [En ligne] <http://www.unsen.cgt.fr/actualit-mainmenu-352/communiqu-mainmenu-444/1640-enseignement-de-la-philosophie-en-series-technologiques-l-urgence-est-toujours-la>
- VERGELY, Bertrand (2006). *De l'utilité de la philosophie*. Paris : Milan.
- VINCENT, Diane & DUBOIS, Sylvie (1997). *Le discours rapporté au quotidien*. Québec : Nuit blanche éditeur.
- VION, Robert (1991). « Rapport ». In : RUSSIER, Colette ; STOFFEL, Henriette & VÉRONIQUE, Daniel (Dir.). *Modalisations en langue étrangère*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence : 83-89.
- _____ (1998). « Du sujet en linguistique ». In : _____ (Dir.) *Les sujets et leurs discours*. Aix-en-Provence : Publications de l'Université de Provence : 189-202.

- _____ (2001). « “Effacement énonciatif” et stratégies discursives ». In : JOLY, André & DE MATTIA, Monique (Dir.). *De la syntaxe à la narratologie énonciative*. Paris : Ophrys : 331-354.
- _____ (2004). « Modalités, modalisations et discours représentés », *Langages* n° 156 : 96-110.
- _____ (2005). « Modalités, modalisations, interaction et dialogisme ». In : BRES, Jacques ; HAILLET, Pierre Patrick ; MELLET, Sylvie ; NØLKE, Henning & ROSIER, Laurence (Dir.). *Dialogisme et polyphonie*. De Boeck Supérieur : 143-156.
- _____ (2011). « La modalisation. Un mode paradoxal de prise en charge ». In : DENDALE, Patrick & COLTIER, Danielle (Dir.). *La prise en charge énonciative. Études théoriques et empiriques*. Bruxelles : De Boeck : 75-91.
- VOLD, Eva Thue (2006). « Epistemic modality markers in research articles: a cross-linguistic and cross-disciplinary study », *International Journal of Applied Linguistics* vol. 16, n° 1 : 61-87.
- _____ (2008). *Modalité épistémique et discours scientifique. Une étude contrastive des modalisateurs épistémiques dans des articles de recherche français, norvégiens et anglais, en linguistique et médecine*, thèse de doctorat en sciences du langage, Université de Bergen.
- WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta (2010). « Da “invenção” do vestibular aos cursinhos populares : um desafio para a Orientação Profissional », *Revista Brasileira de Orientação Profissional* vol. 11, n° 2 : 289-297.

Index des notions

A

autonymie, 9, 10, 27, 82, 83, 84, 85, 90, 143, 145, 154, 155, 158, 159, 172, 183, 184, 185

B

baccalauréat, 102, 103, 105, 106, 107, 108, 121, 123, 128, 130, 137, 142, 155, 178, 186, 261, 262, 264, 280, 281, 282, 284, 288, 300, 307, 310, 317

C

co-énonciation, 47, 48, 49, 222, 228, 229, 233, 315

communauté ethnolinguistique, 3, 18, 20, 24, 26, 27, 32, 34, 39, 98, 127, 143, 145, 150, 154, 155, 160, 182, 254, 256, 260, 261, 293

culture éducative, 19, 192, 304

D

déictique, 10, 14, 20, 27, 40, 41, 44, 45, 46, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 69, 71, 72, 81, 99, 143, 145, 147, 150, 151, 152, 153, 160, 162, 163, 164, 167, 171, 178, 182, 197, 198, 199, 201, 203, 205, 207, 214, 215, 216, 217, 224, 226, 232, 241, 242, 245, 249, 250, 251, 253, 254

Dictature Militaire Brésilienne, 10, 126, 129, 160, 179, 180, 181, 182, 259, 264, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277

discours rapporté, 10, 16, 20, 27, 35, 40, 41, 42, 47, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 97, 99, 143, 145, 187, 192, 193, 195, 209, 210, 212, 230, 237, 238, 247, 254, 255, 294, 301, 306, 307, 308, 309, 311, 313, 314, 317, 318

E

effacement énonciatif, 3, 9, 10, 16, 20, 27, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 53, 54, 61, 143, 195, 197, 198, 199, 202,

203, 214, 215, 217, 218, 222, 223, 224, 226, 227, 231, 232, 234, 240, 242, 246, 249, 251, 253, 254, 256, 295, 313, 314
(effet-)liste, 10, 50, 51, 52, 53, 103, 117, 121, 122, 126, 132, 234, 240, 241, 242, 243, 245, 247, 248, 269, 313, 316

M

modalisation, 9, 10, 27, 39, 46, 75, 76, 78, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 94, 95, 96, 143, 172, 174, 175, 182, 183, 184, 186, 254, 309, 318, 319

modalité, 9, 10, 35, 40, 41, 46, 53, 61, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 91, 92, 93, 95, 99, 113, 143, 160, 168, 169, 175, 182, 183, 198, 229, 231, 250, 253, 255, 294, 305, 307, 309, 310, 313, 314

P

point de vue, 17, 36, 38, 39, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 74, 76, 96, 97, 100, 116, 123, 154, 156, 157, 159, 172, 174, 175, 177, 179, 182, 191, 210, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 240, 249, 252, 263, 264, 295, 305, 314

positionnement de la personne, 9, 27, 35, 40, 41, 42, 54, 55, 56, 61, 73, 143, 145, 153, 158, 160, 169, 175, 178, 188, 253, 294

positivisme, 125, 233, 264, 270, 271, 273, 274, 303

postures énonciatives, 10, 14, 21, 47, 48, 49, 143, 197, 227, 249, 251, 314, 315, 316

pronom générique, 10, 42, 43, 44, 45, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 143, 182, 186, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 210, 212, 213, 214,

215, 216, 217, 220, 221, 222, 231, 234,
239, 302, 304, 316

pronom indéfini, 43, 45, 61, 62, 63, 64,
66, 67, 68, 199, 200, 201, 202, 203, 204,
205, 206, 207, 208, 209, 210, 212, 213,
214, 218, 221, 222, 224, 227, 234, 241

R

Réforme Haby, 265, 266

représentation du discours autre, 14, 17,
86, 87, 88, 89, 91, 92, 95, 301, 311

représentation sociale, 3, 9, 21, 28, 34,
35, 38, 39, 83, 117, 145, 151, 155, 159,
160, 171, 195, 254, 255, 256, 259, 261,

263, 264, 266, 267, 287, 290, 291, 293,
294, 306, 308

S

sous-énonciation, 10, 47, 48, 49, 50, 249,
250, 251, 315, 316

sur-énonciation, 10, 47, 48, 49, 50, 51,
52, 53, 143, 227, 228, 229, 230, 231,
232, 234, 235, 236, 237, 240, 241, 245,
249, 251, 254, 314, 315, 316

V

vestibular, 102, 137, 138, 139, 140, 142,
155, 186, 279, 319

Index des auteurs

A

Almeida M. E., 15, 37, 60, 74, 75, 76, 77, 163
Amossy R., 47, 102, 161, 308
Angermüller J., 34
Aranha M.-L. de A., 23, 56, 89, 97, 98, 99, 100, 106, 116, 118, 146, 147, 155, 156, 161, 162, 166, 167, 168, 173, 179, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 199, 214, 217, 218, 221, 229, 230, 254, 255, 260, 264, 284, 285, 307, 308, 309
Authier-Revuz J., 15, 49, 57, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 162, 180, 192, 322

B

Bally C., 78, 80, 82, 323
Barbe E., 124, 128, 132
Barbéris J.-M., 73, 207, 226, 227
Barbosa C.-L. de A., 301, 302
Beacco J.-C., 19, 36, 107
Benveniste  ., 48, 49, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 74, 77, 78, 79, 80, 88, 160, 262, 320, 331
Bernard C., 1, 123, 124, 125, 129, 293, 294, 318, 328
Birkelund M., 81
Blanche-Benveniste C., 65, 66, 69, 210, 231
BNF, 33, 34, 123, 316, 317
Boillot H., 300
Boirac E., 125, 130
Bortoli L., 286
Bortoni-Ricardo S.-M., 31
Boutet J., 28
Brafman N., 134
Brunot F., 79, 80
Burbage F., 298

C

Candea M., 231
Cardin M., 23, 105, 108, 110, 111, 191, 208, 211, 223, 224, 225, 226, 232, 241, 242, 245, 247, 248, 263, 280

Carel M., 53
Carminati C.-J., 284, 285
Do Carmo Martins M., 287
ela-Gontier E., 231
Cerri L.-F., 145
Charbonnier S., 297, 298
Charmillot S., 292
Charolles M., 30, 58
Châtelet F., 275, 277
Chau M., 7, 23, 68, 89, 106, 110, 118, 120, 121, 154, 155, 156, 157, 158, 164, 165, 166, 183, 187, 193, 196, 197, 198, 212, 213, 214, 215, 220, 221, 227, 228, 229, 236, 253, 257, 258, 259, 264, 302, 310, 331
Chiss J.-L., 20
Choppin A., 120, 123
Cicurel F., 20
Claud l C., 32, 34, 35, 107
Claud l C. et al., 32, 34, 35
Le Clézio G. M. G., 19
Clinkspoor M., 120
Coll ge International de Philosophie, 278
Coltier D., 30, 42
Combettes B., 58
Coquet J.-C., 58, 79, 316
Cossutta F., 28
Da Costa C.-F., 145
Cotrim G., 23, 68, 96, 106, 121, 122, 156, 157, 158, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 181, 182, 184, 194, 198, 199, 216, 219, 221, 240, 251, 252, 256, 257, 259, 260, 261, 264
Culioli A., 42, 49, 50, 79, 80
Da Cunha D. de A. C., 92
Cuvillier A., 126, 130, 131

D

Delattre M., 23, 86, 105, 108, 111, 112, 181, 209, 226, 227, 233, 234, 235, 236, 244, 264, 296
Dendale P., 30, 42
Van Dijk T. A., 38, 39, 40

Doise W., 38
Le Donné N., 292
Doquet-Lacoste C., 53, 260
Dosse F., 63
Doury M., 102
Dubois S., 103
Ducrot O., 48, 49, 50, 51, 53, 57, 239, 320
Dufour D.-R., 63

E

Eggs E., 239
Engel P., 78
Enthoven R., 279

F

Fabiani J.-L., 134
Farago F., 23, 69, 106, 108, 115, 116,
183, 186, 190, 191, 208, 223, 224, 232,
246, 247, 264, 280
Fávero A.-A. *et al.*, 31
Felouzis G., 292
Fenoglio I., 58, 316
Fernandes M., 23, 68, 96, 106, 121, 122,
156, 157, 158, 167, 168, 169, 170, 171,
172, 173, 174, 175, 176, 178, 180, 181,
182, 184, 194, 198, 199, 216, 219, 221,
240, 251, 252, 256, 257, 259, 260, 261,
264, 319
Ferreira J.-V. H., 284, 288, 289
Ferry L., 134, 297
Flores V. do N., 63
Fløttum K., 15, 62, 66, 67, 69, 70, 71, 73,
99, 207, 208, 209, 210, 213, 216, 218,
219, 221, 231
Fløttum K. *et al.*, 15, 66, 67, 69, 70, 71,
73, 207, 208, 209, 210, 213, 216, 219,
221, 231
Forestier Y., 134

G

Genette G., 53
Gosselin L., 82
**GREPH (Groupe de recherche sur
l'enseignement philosophique)**, 135,
276, 277, 279, 282, 293, 321, 322
Grize J.-B., 159
Guentchéva Z., 42
Guilbert T., 133, 134

H

Haidar M. de L. M., 132
Hansen-Løve L., 23, 105, 108, 112, 210,
219, 226, 227, 233, 264, 277, 322
Hartmann F., 92
Hédoin J.-P., 293, 294, 295, 296
Houaiss A., 28, 322
Huisman D., 23, 105, 108, 110, 111, 127,
131, 191, 208, 211, 223, 224, 225, 226,
232, 241, 242, 245, 247, 248, 263, 280,
295
Hulin N., 273

J

Jackiewicz A., 42
Jacquin R., 273
Jaffre P. F. A., 124, 129
Janet P., 125, 129, 130, 274, 275, 285
Jodelet D., 38
Joly H., 124, 129
Jonasson K., 212
Jourdain C., 124, 128
Jover M. B., 186

K

Kerbrat-Orecchioni C., 15, 45, 58, 59,
60, 61, 62, 63, 64, 65, 74, 76, 77, 206,
256
Keskpaik S., 297
Kohan W. O., 32, 135, 282, 288
Kohler H., 48, 63
Krieg-Planque A., 42, 49

L

Lala M.-C., 49
Larreya P., 82, 84, 87
Laurent A., 134, 321
Lauret P., 298
Leblanc J., 86
Lefranc E., 109, 129
Leguil C., 23, 68, 70, 90, 105, 108, 114,
115, 185, 186, 192, 206, 207, 211, 212,
233, 242, 243, 264, 280
Lelièvre C., 276
Van Leeuwen T., 22, 234, 235, 237, 265
Leroy M., 109
Lin Y., 184
Lipiansky E.-M., 40
Löwy M., 282

Lozachmeur G., 176

M

Maingueneau D., 28, 58, 75, 76, 77, 107, 108, 205, 245, 246, 247, 249, 292, 326, 330

Marchand P., 144

Martins M.-H. P., 23, 56, 89, 97, 98, 99, 100, 106, 116, 118, 146, 147, 155, 156, 161, 162, 166, 167, 168, 173, 179, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 199, 214, 217, 218, 221, 229, 230, 254, 255, 260, 264, 284, 285, 286, 287, 307, 308, 309

Mateus M.-H. M. et al., 68, 213

Meunier A., 80, 81

Moirand S., 29, 34, 43, 44, 45, 81

Morel M.-A., 52, 176

Von Münchow P., 15, 19, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 104, 106, 123, 195, 218

N

Nienkötter Sardá D., 150

Nogueira L.-M. de M. F., 132

Nølke H., 30, 46, 78, 84, 322

O

OCDE, 292, 293, 297, 298, 299, 327

P

Palmonari A., 38

Patron S., 50

Paveau M.-A., 39, 40, 54, 55, 56

Pellissier A., 124, 128

Pépin C., 23, 70, 105, 108, 113, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 165, 177, 178, 179, 195, 201, 202, 203, 209, 210, 223, 224, 225, 233, 237, 239, 241, 244, 247, 248, 249, 250, 263, 264, 277, 281, 301, 306

Le Pesant, D., 200

Pétel G., 278

Petiot G. et al., 48

Philippe G., 43, 44, 45, 47, 48, 321, 324, 328

Pincemin B., 104, 107

Pinto L., 278, 279

Poizat J.-C., 300, 301

Pottier B., 80

Poucet B., 109, 123, 124, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 274, 280, 293

Powell J., 279

Provenzano F., 48

Q

Le Querler N., 49, 78, 82, 83, 84, 85, 86

R

Rabatel A., 15, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 65, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 245, 246, 251, 252, 253, 255, 259, 260, 261, 296, 308

Rastier F., 104, 107

Renaut A., 134, 277, 300, 301

Rey-Debove J., 87, 88, 89, 161, 265

Richard É., 53, 178, 260

Riegel M. et al., 81

Rodrigues Z.-A. L., 283, 302

Rosier L., 54, 55, 56, 91, 92

Roustan D., 126, 130

Le Roux G., 134

Russ J., 23, 68, 69, 70, 90, 105, 106, 108, 114, 115, 116, 183, 185, 186, 190, 191, 192, 206, 207, 208, 211, 212, 223, 224, 232, 233, 242, 243, 246, 247, 264, 280

S

Safatle V., 283

Salles F., 282, 297

Saramago J., 5

Sartre J.-P., 115, 139, 153, 154, 156, 191, 201, 202, 224, 225, 239, 248, 250, 261, 306, 331

Savian Filho J., 121

Sherringham M., 32, 134, 135, 138, 272, 273, 280, 281

Silva S., 63

Skidmore T., 286

Socha E., 121

T

Tamba I., 88

Teixeira M., 64

Teles E., 283

Temmar M., 28

Tomassone R., 61, 63, 74
Tomazetti E. T., 286, 287
Tozzi M., 34, 188
Tréguer-Felten G., 107
Troger V., 276, 332
Tuomarla U., 92, 102

U

UNESCO, 33, 135, 136, 138, 282, 298,
332

V

Vergely B., 270, 277

Vergez A., 23, 105, 108, 110, 111, 127,
131, 191, 208, 211, 223, 224, 225, 226,
232, 241, 242, 245, 247, 248, 263, 280
Vincent D., 103, 332
Vion R., 30, 43, 44, 45, 48, 49, 50, 60, 87,
91, 206, 223, 231, 241, 263

W

Weill N., 134
Whitaker D. C. A., 145
Worms R., 125, 130

Annexes

Sommaire

Annexe 1 : Guide du livre didactique de philosophie 2012 – PNLD Brésil.....	321
Annexe 2 : Programme de philosophie – ministère de l'Éducation nationale (France).....	367
Annexe 3 : Extrait du <i>PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais</i> (Programme de philosophie – ministère de l'Éducation brésilien).....	375
Annexe 4 : Extrait du <i>PCN+</i> (Complément du programme de philosophie – ministère de l'Éducation brésilien).....	453
Annexe 5 : Exemple d'épreuve du baccalauréat 2014 – série littéraire.....	505
Annexe 6 : Exemple d'épreuve de philosophie – <i>Vestibular</i> de l'Université de Minas Gerais.....	509
Annexe 7 : Exemple d'épreuve de Sciences humaines – ENEM 2014.....	523

Annexe 1

Guide du livre didactique de philosophie 2012 – PNLD Brésil

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

GUIA DE LIVROS DIDÁTICOS PNLD 2012



Filosofia

Ensino Médio

Presidência da República
Ministério da Educação
Secretaria Executiva
Secretaria de Educação Básica

Ministério da Educação
Secretaria de Educação Básica
Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

Guia de Livros Didáticos
PNLD 2012

Filosofia

Ensino Médio

Brasília
2011

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

**Secretaria de Educação Básica – SEB
Diretoria de Políticas de Formação, Materiais Didáticos
e de Tecnologias para Educação Básica
Coordenação-Geral de Materiais Didáticos**

**Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE
Diretoria de Ações Educacionais
Coordenação-Geral dos Programas do Livro**

Equipe Técnico-pedagógica da SEB

Andrea Kluge Pereira
Cecília Correia Lima
Elizangela Carvalho dos Santos
Jane Cristina da Silva
José Ricardo Albernás Lima
Lucineide Bezerra Dantas
Lunalva da Conceição Gomes
Maria Marismene Gonzaga

Equipe de Apoio Administrativo - SEB

Gabriela Brito de Araújo
Gislenilson Silva de Matos
Neiliane Caixeta Guimarães
Paulo Roberto Gonçalves da Cunha

Equipe do FNDE

Sonia Schwartz
Edson Maruno
Auseni Peres França Millions
Rosalia de Castro Sousa

Projeto Gráfico e Diagramação

Karen Rukat
Carlos DTarso

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Centro de Informação e Biblioteca em Educação (CIBEC)**

Guia de livros didáticos : PNLD 2012 : Filosofia. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2011.

40 p.: il.

ISBN 978-85-7783-055-8

1. Livros didáticos. 2. Filosofia. 3. Ensino Médio. I. Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica.

CDU 371.671

EQUIPE RESPONSÁVEL PELA AVALIAÇÃO

Comissão Técnica

Marcelo Silva de Carvalho (UNIFESP)

Coordenação de Área

Gabriele Cornelli (UnB)

Coordenação Adjunta

Ivo da Silva Junior (UNIFESP)

Coordenação Institucional

Bento Prado de Almeida Ferraz Neto (UFSCar)

Avaliação

Dennys Garcia Xavier (UFU)

Erick Calheiros de Lima (UnB)

Fernando Eduardo de Barros Rey Puente (UFMG)

Henry Martin Burnett Junior (UNIFESP)

João Epifânio Regis Lima (UMESP)

Juvenal Savian Filho (UNIFESP)

Lia Levy (UFRGS)

Luiz Damon Santos Moutinho (UFPr)

Marcelo Senna Guimaraes (Colégio Pedro II, RJ)

Marco Antonio Valentim (UFPr)

Maria Isabel de Magalhães Papaterra Limongi (UFPr)

Maurício de Carvalho Ramos (USP)

Pedro Erginaldo Gontijo (UnB)

Rodnei Antônio do Nascimento (UNIFESP)

Silvia Faustino de Assis Saes (UFBA)

Vinicius Berlendis de Figueiredo (UFPr)

Leitura Crítica

Maria Aparecida de Paiva Montenegro (UFC)

Vinicius Gomes Machado

Revisão

Jonatas Rafael Alvares

Apoio Técnico

Livia Coelho de Mello

Tadeu José Laurenti

Instituição responsável pela avaliação

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL E O LIVRO DIDÁTICO	7
A CENTRALIDADE DO PNLD E A DEFINIÇÃO DOS SEUS OBJETIVOS	9
DEFINIÇÃO DE PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	9
O PROCESSO DE AVALIAÇÃO	11
PERFIL DAS OBRAS SELECIONADAS E PERSPECTIVAS	12
RESENHAS	15
FILOSOFANDO – INTRODUÇÃO À FILOSOFIA	17
FUNDAMENTOS DE FILOSOFIA	22
INICIAÇÃO À FILOSOFIA	27
FICHA DE AVALIAÇÃO	31

APRESENTAÇÃO

PREZADA PROFESSORA, PREZADO PROFESSOR,

Está em suas mãos, pela primeira vez na história do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o Guia do PNLD 2012 para a área de Filosofia. Este Guia é o resultado de um longo processo de avaliação, que envolveu diversos atores, e tem a intenção de auxiliá-lo na delicada e importante tarefa de selecionar o livro didático que mais bem se adapte ao seu planejamento, à sua prática didática em filosofia e ao projeto político-pedagógico de sua escola.

Além de conter as Resenhas das obras sugeridas pela equipe do PNLD, este Guia apresentará algumas informações sobre o Programa, a equipe do PNLD 2012 de Filosofia, os processos de avaliação e seleção das obras e a ficha utilizada para este escopo. Ao final da leitura deste Guia, você terá as melhores condições - assim esperamos - para compreender o contexto em que se dá a escolha de um livro didático e, desta forma, realizá-la de maneira mais informada e eficaz.

O ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL E O LIVRO DIDÁTICO

Desde 1663, ano em que a Filosofia foi pela primeira vez inserida nos currículos das escolas brasileiras - tratava-se então da primeira escola de ensino secundário da Companhia de Jesus, na Bahia - a presença da filosofia na escola brasileira se deu de forma descontínua e frágil.

Mais recentemente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) incorporou os conhecimentos de filosofia como parte dos conteúdos a serem dominados pelos estudantes ao longo do ensino médio enquanto “necessários ao exercício da cidadania”. Em 1999, ano em que são publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio (1999), os conteúdos de Filosofia mencionados na LDB de 1996 passam a ser mais bem especificados: são aqui considerados como de natureza *transversal* e, além disso, as áreas de *Ética e Cidadania*, que se encontram no âmbito comum das *Ciências humanas e suas tecnologias*, são especialmente enfatizadas.

Ainda que estas leis e parâmetros constituam um importante e recente avanço no sentido de garantir a presença da filosofia na Educação Básica, a comunidade filosófica nacional começou imediatamente a perceber que o caráter transversal dos conteúdos filosóficos excluía, de fato, dois

protagonistas essenciais, sem os quais o ensino de filosofia não poderia acontecer e encontrar seu lugar no interior da oferta didática, cada dia mais ampla e complexa, do currículo do ensino médio: o professor e o livro. Na prática escolar, de fato, acontecia normalmente que era o professor de outras disciplinas (“afins”) a desenvolver estes conteúdos transversais; e isso a partir de uma oferta didática não organizada, isto é sem um livro que o auxiliasse neste sentido.

Este ensino de filosofia sem professor e sem livro didático, que, graças ao movimento da comunidade filosófica brasileira e à sensibilidade do poder público, conseguiu reverter-se com o Parecer nº 38/2006, que foi aprovado por unanimidade pelo Conselho Nacional de Educação em 7 de julho de 2006. Com base neste parecer foi aprovada recentemente a Lei 11.684, assinada pela Presidência da República em junho de 2008, que prevê a obrigatoriedade do ensino de filosofia (e sociologia) nos três anos do ensino médio. Isto significa que desde o ano de 2010, concluído o período de implantação e adequação dos sistemas de ensino à referida lei, a disciplina de filosofia está finalmente presente em todas as escolas.

A dimensão deste processo recentíssimo de introdução da filosofia no ensino médio brasileiro não é evidente a todos. Com ele, o Brasil passa a ser um dos países com maior presença do ensino de filosofia na formação geral de seus educandos: são mais de 9 milhões de alunos por ano a ser expostos à filosofia. Um número certamente invejável por parte de qualquer país ocidental.

Como sempre, a conquista deste espaço traz a responsabilidade para qualificá-lo e estruturá-lo da forma mais adequada às necessidades de formação dos jovens. Estes primeiros anos de consolidação do ensino de filosofia merecem um cuidado muito especial por parte de todos os atores neste envolvidos. Trata-se aqui, basicamente, de reiniciar a construção de uma tradição de didática da filosofia e da definição de um perfil geral de trabalho que esteja à altura dos desafios de sua história e dimensão atual.

Tanto a formação dos docentes de filosofia, quanto o delineamento do perfil geral dessa atividade docente e de seu papel no conjunto da formação dos alunos, são objeto de intenso debate na comunidade filosófica nacional. Neste contexto, onde temos um ensino de filosofia que finalmente pode contar com um professor especialista no assunto, volta à tona o outro elemento historicamente ausente no ensino médio público brasileiro: o livro didático de filosofia.

O livro didático de filosofia é, de fato, um elemento que desempenha um lugar central no debate sobre a identidade do ensino de filosofia. Mais do que simples suporte ao trabalho docente nos mais diversos contextos e regiões do

país, o livro didático se torna roteiro de trabalho, material de apoio, interlocutor do docente na sua concepção das práticas de ensino de filosofia. Através dele o professor debate com os especialistas a atividade de docência em filosofia, sustenta histórica e teoricamente sua atuação em sala de aula, recebe materiais de apoio e textos, encontra alternativas de abordagem dos temas e dos roteiros de cursos.

Mas o livro didático de filosofia torna-se também livro que encontrará, daqui em diante, seu lugar nas estantes de grande parte das prateleiras das casas brasileiras: ao lado dos outros livros didáticos, será referência fundamental não somente de escolarização, mas de cultura em geral.

A CENTRALIDADE DO PNLD E A DEFINIÇÃO DOS SEUS OBJETIVOS

É nesse contexto que se insere o livro didático de filosofia para o ensino médio, constituindo-se como mais uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento do processo educativo com vistas a assegurar tanto o trabalho com os eixos cognitivos comuns às áreas do conhecimento, como a articulação entre ciência, cultura, trabalho e tecnologia nesta etapa da educação básica.

A seleção dos livros didáticos em geral baseia-se no Edital do PNLD 2012, que definiu critérios que representam um padrão consensual mínimo de qualidade para as obras didáticas. A avaliação das obras didáticas inscritas no PNLD 2012 foi realizada considerando tanto critérios comuns a todas as áreas como critérios específicos para cada área e componente curricular.

A importância desta primeira seleção de livros didáticos de filosofia reside fundamentalmente na falta de uma tradição anterior consolidada de livros didáticos da área. Desta forma, a definição dos critérios específicos para a área de filosofia contou, de um lado, com debates sobre ensino de filosofia anteriormente existentes, consolidados em documentos da área e nas OCEMs de Filosofia, e, do outro, com um conjunto qualificado e diversificado de docentes e pesquisadores empenhados tanto nestes debates como na própria prática do ensino de filosofia.

DEFINIÇÃO DE PRINCÍPIOS E CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

Para além dos critérios gerais do PNLD 2012, que dizem respeito à caracterização do que seja uma obra didática, os princípios que orientaram a avaliação dos livros didáticos de filosofia compartilham com as disciplinas da área de *Ciências Humanas e suas Tecnologias* o objeto comum de estudos

das “sociedades humanas em suas múltiplas relações”, analisado a partir de dimensões filosóficas, espaciais, temporais e socioculturais. Conceitos como relações sociais, natureza, cultura, território, espaço e tempo são elementos estruturadores dessas disciplinas e atuam como corpo conceitual aglutinador dos estudos da área. Esses conceitos constituem ferramentas de trabalho para a análise dos contextos sócio-históricos, bem como para a compreensão das experiências pessoais, familiares e sociais dos estudantes, a partir da contribuição específica de cada uma das quatro disciplinas que a compõem: Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

O caráter da componente curricular Filosofia, todavia, exigiu critérios ainda mais específicos, que constituíram os princípios básicos de avaliação dos livros didáticos. Tais critérios tiveram como eixo norteador aquilo que denominamos de História da filosofia.

Por não ser um saber que tem por marca a evolução, como ocorre, por exemplo, com a área das biológicas, a filosofia se constitui e se alimenta a partir de sua própria história. Esse lastro histórico estabelece uma íntima relação entre a filosofia e sua história, de modo que, estudar filosofia é fazer, ao mesmo tempo, História da filosofia. Como os temas e problemas (o bem, o mal, a verdade, a justiça, o poder etc.) pensados no presente têm por de trás deles uma longa história, é com o retorno à tradição e a partir dela que novas respostas podem ser encontradas, que novos conceitos serão criados, que mais uma página na história desse saber é acrescentada. É essa especificidade da filosofia que exigiu critérios que permitissem preservar aquilo que é intrínseco ao fazer filosófico.

Um cuidado inicial foi o de se assegurar que a obra que conduzirá o aluno a um primeiro contato com a filosofia, isto é, com sua história, não contivesse como diretriz geral uma dogmática ou uma visão de mundo marcada por uma crença de qualquer ordem. Pois, se assim fosse, de imediato, toda a História da filosofia receberia um juízo de valor a partir de uma determinada perspectiva, impossibilitando o contato efetivo do aluno com a multiplicidade do debate filosófico.

Para evitar sectarismos, que enclausurariam o pensamento ao invés de instigar a uma reflexão crítica e criativa, uma sólida formação em História da filosofia tem papel central, pois ela permite ao aluno entrar em contato com posições, questionamentos e problemas rigorosamente formulados, que são, no mais das vezes, por paradoxal que isso possa parecer, conflitantes entre si. E esse aspecto paradoxal da História da filosofia é de extrema importância para que o aluno não encerre seu pensamento numa jaula dogmática e aprenda a estruturar bem seu raciocínio independentemente do objeto em questão.

Para garantir a apresentação dos diversos sistemas de pensamento e das múltiplas facetas da filosofia; para impedir visões monolíticas do fazer filosófico; para poder confrontar posições diferentes rigorosamente estruturadas sobre um mesmo tema, sem a tomada de posição por uma delas; para estimular a criação de enunciados rigorosos e críticos a partir do legado da tradição sobre temas contemporâneos; para incentivar o contato direto com os textos filosóficos e com a prática de leitura, assim como para desenvolver competências comunicativas, os critérios específicos para a componente curricular Filosofia passaram a exigir um material que articulasse temas e problemas e que se pautasse por essa íntima ligação entre filosofia e a sua história.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

O processo de avaliação das obras, que obedece em todas as suas etapas ao Edital do PNLD 2012, inicia-se com a inscrição das obras por parte das Editoras interessadas em apresentar propostas de livros. O MEC convida as instituições universitárias federais e compõe a comissão técnica que acompanhará todo o processo. Os membros das comissões de área e o MEC realizam diversas reuniões para tratar da análise das obras e do alinhamento das diversas áreas aos critérios do Edital.

A coordenação da comissão de Filosofia escolhe a equipe de avaliadores, constituída por professores do ensino médio e superior públicos, todos eles com ampla experiência no ensino de filosofia. A equipe se reúne inicialmente para estudar o Edital e preparar, a partir das indicações nele contidas, uma *Ficha de Avaliação* (cf. abaixo), que será utilizada para a avaliação de cada uma das obras inscritas conforme critérios técnicos gerais. A avaliação dos livros didáticos e dos manuais dos professores é realizada por uma dupla de pareceristas. Durante as reuniões finais de consolidação dos pareceres, a equipe discute, compara, argumenta e soluciona os problemas levantados pelos pareceristas em suas análises.

Isso significa que o destino de uma obra no processo de avaliação é resultado, tanto pela construção conjunta de instrumentos de avaliação, como por amplos debates que levam à definição coletiva dos padrões avaliativos.

Em caso de aprovação, é elaborada a Resenha apresentada neste Guia.

Todo este processo pretende garantir independência e pluralidade: características fundamentais de uma avaliação que se queira democrática e eficaz na avaliação de livros didáticos que atendam à exigência do ensino de filosofia no País.

PERFIL DAS OBRAS SELECIONADAS

Para o PNLD 2012 foram inscritos quinze livros didáticos de filosofia e aprovados somente três. O índice reduzido de aprovação é uma indicação clara de que o processo de consolidação de uma tradição de livro didático de filosofia no Brasil encontra-se num estágio bastante inicial.

De forma geral, as obras que não foram aprovadas revelaram inconsistências no que tange aos critérios específicos para a componente curricular Filosofia. Várias delas partem de uma visão restrita da filosofia, não apresentando a multiplicidade do debate filosófico, que deveria advir de um bom trabalho em História da filosofia. Por tomarem como fio condutor da obra uma perspectiva sectária (por exemplo: a superioridade da Idade Moderna ou uma determinada corrente religiosa), impedem não apenas uma sólida formação em História da filosofia, como se requer numa obra desse caráter, mas também dificultam a formação de um espírito crítico, já que a multiplicidade de posições filosóficas não é tida como constituinte da filosofia, mas como equívoco que deve ser apontado.

Outras obras, por negligenciarem a íntima relação entre a filosofia e História da Filosofia, resvalam por vezes no senso comum. Ou seja, promovem uma equiparação entre um pensamento rigorosamente estruturado e a mera opinião, assim como propagam uma confusão entre uma fala cotidiana e uma fala conceitual. Com isso, impedem que o aluno possa refletir sobre o seu contexto de maneira crítica e inovadora.

Várias outras obras, por sua vez, cometem incontáveis erros conceituais. Apesar de haver uma real possibilidade de interpretações divergentes de um mesmo tema de um determinado filósofo, o equívoco conceitual, por falta de precisão teórica e histórica, ficou – no caso dessas obras - flagrante. Assim como não é possível apresentar uma fórmula matemática com símbolos trocados, não é aceitável que uma obra incorra em anacronismos conceituais ou equívocos na apresentação do pensamento de um autor ou de um período.

Muitas outras obras apresentam problemas na sua composição. Falta de articulação entre as partes do livro; falta de coerência na abordagem teórico-metodológica, levando à inadequação entre o livro do aluno e o livro do professor; utilização sistemática e indevida de fontes sem as necessárias referências; e demais problemas editoriais.

No que diz respeito às obras aprovadas, tudo indica que são trabalhos consolidados pela prática da sala de aula e com um longo período de maturação. Sem deixar de se pautar pelas adequações necessárias ao público a que se destinam, as obras aprovadas não negligenciam a íntima relação entre a filosofia e a sua história, permitindo assim que o aluno entre em contato

com a estruturação lógica do texto filosófico e que aprenda a construir rigorosa e criticamente enunciados e argumentações a partir do legado da tradição. Em suma, apresentam a filosofia em sua multiplicidade, sem dogmatismos ou proselitismo, propondo uma prática crítica que leve o aluno tomar posição em meio a um diálogo plural, inclusive nos debates sobre ética.

Essas obras, malgrado suas diferenças de ordem teórico-metodológicas, permitem que o professor coloque o aluno em contato direto com a filosofia, isto é, em contato direto com o objeto do conhecimento, de modo que o professor seja apenas um instrumento que possibilita e facilita o aprendizado. E isto é feito a partir de estratégias didáticas propostas que dão plena autonomia ao professor na ordenação dos conteúdos e estimulam a construção de um percurso dentre vários possíveis no ensino da filosofia.

Elas procuram, por extensão, estimular uma reflexão rigorosa, isto é, conceitual, que não necessariamente se limite ao contexto da filosofia, mas que possibilite uma autonomia intelectual que leve ao estabelecimento de uma interlocução com as demais áreas das humanidades, mas também das ciências e das artes. Com isso, essas obras aprovadas visam a uma formação mais ampla e cidadã do aluno.

Desse modo, as três obras aprovadas revelam, nas resenhas aqui publicadas, perfis bastantes diferentes umas das outras. À leitura atenta das resenhas, e de maneira especial das indicações contidas na seção EM SALA DE AULA, o professor poderá aliar uma reflexão sobre os modos específicos de sua própria prática docente e as indicações do projeto político-pedagógico de sua escola. Assim, poderá escolher o livro que melhor se ajusta às suas necessidades e preferências didáticas.

Sabe-se que não há um livro didático perfeito. Os que aqui se apresentam não são os melhores livros didáticos de filosofia, em sentido absoluto, e sim aqueles que, a partir do processo avaliativo acima descrito, resultaram como aqueles que melhor se ajustam aos critérios de avaliação utilizados no PNLD 2012.

Ao mesmo tempo, a avaliação elaborada pelo PNLD 2012 torna-se, indiretamente, uma indicação do material didático a ser elaborado e amadurecido ao longo dos próximos anos, para que a comunidade filosófica nacional possa apresentar, no imediato futuro, um leque mais amplo de alternativas de trabalho aos docentes, que melhor se ajustem às suas escolhas teóricas e metodológicas.

Portanto, o propósito do PNLD 2012 é, em última análise, o de garantir qualidade na apresentação do debate filosófico, consolidando definitivamente sua identidade e seu lugar no contexto do ensino médio no Brasil contemporâneo.

RESENHAS

FILOSOFANDO – INTRODUÇÃO À FILOSOFIA

28886L2928

Maria Helena Pires Martins
Maria Lúcia de Arruda Aranha

Editora Moderna



VISÃO GERAL

A principal característica da proposta pedagógica da obra está na articulação dos principais temas do pensamento filosófico com o percurso histórico em que os mesmos estão inscritos. A seleção dos temas é norteadada pelo interesse de desenvolver nos alunos as competências necessárias para a construção do pensamento autônomo, da capacidade de argumentação crítica e do exercício da cidadania. Além de uma criteriosa apresentação dos conteúdos, conforme a proposta pedagógica acima citada, a obra contém uma grande quantidade de atividades diversificadas que visa consolidar a apreensão conceitual e histórica dos conteúdos desenvolvidos, criar e refinar o uso da linguagem oral e escrita, assim como articular o conteúdo filosófico da obra nos contextos pessoal, cotidiano e social do aluno. Percebe-se pela estrutura da obra que esta dá grande importância ao desenvolvimento da linguagem na formação do aluno.

DESCRIÇÃO

Em sua abertura, o Livro do aluno apresenta sinteticamente o modo pelo qual a obra está organizada. Sua estrutura básica consiste em 37 capítulos temáticos, organizados em sete unidades: (1) Descobrimo a filosofia, (2) Antropologia filosófica, (3) O conhecimento, (4) Ética, (5) Filosofia política, (6) Filosofia das ciências e (7) Estética. A apresentação dos conteúdos, em cada capítulo, é intercalada por um conjunto de seções auxiliares: (A) “Para refletir”: sugestões de reflexão sobre temas, ideias gerais, conceitos e problemas complementares, muitas vezes acompanhadas por propostas de atividades; (B) “Para saber mais”: informações históricas, definição de termos, esclarecimentos gerais, etc.; (C) “Quem é?": Contém dados biográficos de

autores clássicos e atuais; (D) "Glossário": breves notas de pé de página que explicam o significado de termos e expressões de uso comum ou filosófico; (E) "Etimologia": notícias etimológicas, explicações do significado dos termos; (F) "Leituras complementares": seleção de textos de autores clássicos, atuais e de comentadores, a maioria de filósofos, mas também de historiadores e psicólogos, assim como crônicas e ensaios, acompanhados de questões a serem respondidas pelos alunos; (G) "Atividades": Conjunto de atividades no final de cada capítulo, divididas em (i) "Revendo o capítulo", em que são propostas questões de compreensão, mais ou menos pontuais, sobre o conteúdo do texto; (ii) "Aplicando conceitos", em que são propostas questões mais amplas que articulam diferentes partes do conteúdo e que relacionam temas e conceitos a questões gerais, sendo que muitas delas solicitam posicionamento do aluno; (iii) "Dissertação", em que são sugeridos temas dissertativos; (iv) "Seminário", nos quais são apontados temas para realização de seminários; (v) "Trabalho em grupo", em que são feitas sugestões para a realização de pesquisas, textos e outras formas de produção coletiva; (vi) "Pesquisa e debate", atividade que se assemelha à anterior, embora com outra ênfase; (vii) "Painéis", em que são sugeridos temas para pesquisa e apresentação escrita e oral; (viii) "Caiu no vestibular", em que são apresentadas questões dissertativas e de múltipla escolha utilizadas em provas de vestibular. Muitas das ilustrações presentes na obra também são acompanhadas de atividades de interpretação, reflexão e associação com conceitos e ideias filosóficas. A associação de todos esses elementos resulta em um texto diversificado que exige a participação ativa do aluno nas atividades didáticas por meio da intercalação de blocos de texto, imagens, boxes, atividades e citações.

O *Manual do Professor* é composto por uma introdução e duas partes maiores, "O ensino de filosofia" e "A obra na sala de aula". A introdução informa as linhas gerais do conteúdo do manual e apresenta um breve histórico da introdução da filosofia no currículo do ensino médio, destacando alguns aspectos sociais, políticos e jurídicos envolvidos neste processo. A parte I trata de temas didáticos ligados ao ensino de filosofia, a saber: (1) "Questões de método de ensino"; (2) "A filosofia como produto e como processo"; (3) "A especificidade da filosofia"; (4) "O desenvolvimento de competências"; (5) "Suportes para leitura e produção de textos"; (6) "A produção filosófica"; (7) "A avaliação"; (8) "Biblioteca pessoal"; (9) "Conclusão"; (10) "Bibliografia sobre o ensino de filosofia". Nesse conjunto de temas articulam-se, em um texto relativamente coeso, propostas teórico-metodológicas e didático-pedagógicas, ideias sobre a natureza da filosofia relevantes para a definição de suas formas de ensino, uma ampla gama de sugestões de leitura e produção de textos filosóficos, discussões sobre como realizar a avaliação em filosofia e sobre o papel do livro no ensino médio. A parte II possui duas seções com propostas de utilização da obra pelo professor: há sugestões de como utilizar a obra na elaboração dos programas e na aplicação das atividades, assim como um completo e

detalhado texto de apoio às atividades, contendo soluções comentadas e um importante conjunto de atividades complementares.

ANÁLISE

A principal característica da obra, do ponto de vista de sua metodologia, está na concatenação da discussão dos grandes temas, ideias e conceitos da filosofia com o conhecimento que sua história nos oferece do processo de elaboração dos mesmos. A exposição obedece sempre ao seguinte desenvolvimento: um tema é proposto como ponto de partida e como unidade de uma discussão (por exemplo, a razão); em seguida, são apresentados autores que deram contribuições filosóficas ao tema no curso da história. A preocupação em promover a interlocução entre os conteúdos apresentados e os saberes prévios dos alunos pode ser constatada na clareza da linguagem, na utilização do material iconográfico e em atividades que articulam os conteúdos apresentados com a experiência concreta dos estudantes. Sob esse aspecto, a obra propicia que a reflexão dos estudantes sobre a realidade social e cultural do presente que mobilize aspectos significativos legados pela tradição do pensamento filosófico ocidental.

As atividades figuram ao final de cada capítulo. Nelas, são propostas questões de compreensão do texto, dedicadas a promover a articulação de diferentes partes do conteúdo e de temas e conceitos com questões mais gerais. Muitas dentre as atividades solicitam oportunamente um posicionamento pessoal do aluno, assim como o desenvolvimento de sua prática dissertativa. Várias ilustrações presentes na obra, bem como nos boxes “Para refletir”, são acompanhadas de propostas de atividades de interpretação e reflexão de práticas e ideias filosóficas. As atividades de grupo (seminários, pesquisa e debate, painéis) são apresentadas de forma contextualizada, em relação tanto aos temas gerais quanto aos conteúdos mais específicos dos mesmos, facilitando assim sua realização. Questões de vestibular são igualmente contempladas.

Os conceitos são apresentados de forma precisa e adequada. O exame dos temas evita corretamente a forma compartimentalizada: muitos conceitos são discutidos em mais de um capítulo e sob diferentes perspectivas temáticas e históricas.

A concepção didática subjacente à obra pauta-se pelo cuidado de apresentar conceitos, ideias e doutrinas filosóficas, situando-os no contexto histórico em que foram produzidos. A obra representa a diversidade das posições filosóficas e convida o aluno a refletir criticamente sobre as mesmas. Com o intuito de promover uma prática filosófica que tenha efeitos reais na formação do aluno, a obra destaca o caráter plural da filosofia, especialmente quando examina questões éticas difíceis ou polêmicas.

A obra também proporciona uma razoável formação em história da filosofia, de modo a estabelecer, através desta, um diálogo entre a filosofia e outras áreas da cultura (especialmente a arte). A exposição da história da filosofia também é feita integrando elementos textuais e contextuais, a saber, combinando aspectos da história, da biografia dos autores e da cultura da época, com uma discussão de sistemas e noções filosóficas apoiada em textos clássicos e de intérpretes da filosofia. Dessa forma, o aluno recebe um texto didático em que a filosofia aparece organicamente integrada à sua história, exigindo que sua aprendizagem dependa do contato direto com os textos clássicos e com um modo específico de ler e interpretar tais textos. Com tais preocupações em vista, a obra também é apropriada para desfazer certa opinião comum pela qual a filosofia se esgotaria no debate espontâneo de opiniões originadas no cotidiano, sem alguma referência à tradição de campos de problemas que consolidam, há mais de dois milênios, o debate filosófico. Este debate é apresentado na forma de respostas sistemáticas a problemas que afetam e são afetados por nossa vida concreta, tanto individual como coletiva. Com tal opção didático-pedagógica, a obra adota a orientação pedagógica do ensino como desenvolvimento de competências sem diminuir a importância do ensino de conteúdos.

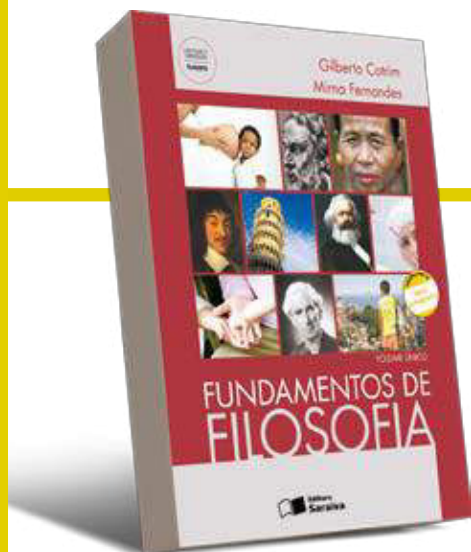
O *Manual do Professor* explicita os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta de ensino. Tais pressupostos baseiam-se na concepção de que o ensino de filosofia é tanto produto, quanto processo de aprendizagem, o que exige que o professor desempenhe mais o papel de mediador do que aquele de mero transmissor de conteúdos. A obra pretende viabilizar didática e pedagogicamente seus pressupostos teóricos, (a) tornando a sala de aula um espaço para o pluralismo intelectual, comunicativo e ético; (b) utilizando os conteúdos filosóficos como ocasião para o desenvolvimento de competências que permitam que o aluno filosofe por si mesmo; (c) questionando os problemas do cotidiano com o intuito de, a partir da realidade da sala de aula, estimular a curiosidade dos alunos; (d) levando o aluno a desenvolver a disciplina intelectual que o estudo da filosofia exige, e que é necessária para a sustentação argumentativa de posições. O *Manual do Professor* também apresenta um importante conjunto de atividades complementares juntamente com a solução comentada das atividades propostas no Livro do aluno. Ele oferece, ainda, sugestões de diferentes formas de avaliação e estimula o professor a aprofundar sua formação em filosofia e a compreensão do modo adequado de ensiná-la, sugerindo referências bibliográficas de qualidade que o auxiliam nesse sentido.

O texto está associado, em pontos estratégicos, a um conjunto diversificado de elementos complementares: boxes explicativos, pinturas, fotografias, gravuras, tiras de jornais, desenhos, charges e diagramas.

EM SALA DE AULA

Ainda que a contextualização histórica e social dos conceitos, informações e procedimentos esteja adequada, o professor notará, em alguns momentos, que o compromisso da obra com a história da filosofia termina por fazer sobressair, na apresentação dos problemas, certo teor descritivo. O professor poderá, por vezes, sentir-se insuficientemente subsidiado na tarefa de examinar analiticamente os textos filosóficos apresentados, para poder, por sua vez, orientar os alunos a enfrentarem o conjunto de questões e atividades concernentes à compreensão dos conteúdos.

A linguagem, embora muito clara, é exigente na exposição dos conteúdos, demandando do professor e do estudante a reflexão rigorosa própria à filosofia. Os capítulos sobre lógica merecem especial atenção neste quesito. Quanto à organização da obra, visto tratar-se de livro único para as três séries do ensino médio, sua boa utilização requer, por parte do professor, uma intervenção destinada a definir, com precisão didática, a articulação entre suas partes, de forma a elaborar os programas de cada uma das séries. A maneira pela qual os capítulos se interconectam na obra exige, assim, que o professor construa possibilidades de utilização da mesma, atendendo ao contexto educacional em que se vê inscrito.



FUNDAMENTOS DE FILOSOFIA

28895L2928

Gilberto Cotrim
Mirna Fernandes

Editora Saraiva

VISÃO GERAL

A obra propõe múltiplos temas e debates filosóficos, todos apresentados em linguagem clara, objetiva e acessível. Sua estrutura permite, de certo modo, tanto uma leitura sequencial das unidades e capítulos, quanto uma diversificada e criativa priorização e hierarquização dos conteúdos a serem estudados, demandando do professor um maior cuidado na seleção, articulação e ensino do material a ser explorado.

A obra traz um amplo espectro de atividades propostas e uma boa bibliografia complementar. Vale-se de quantidade relevante de textos selecionados de filósofos, de comentadores e de autores de diversas áreas do conhecimento. É, em razoável proporção, equilibrada na distribuição dos conteúdos tratados, oferecendo ao leitor contato com alguns dos mais importantes aspectos constitutivos da tradição filosófica.

O *Manual do Professor*, por sua vez, apresenta tópicos introdutórios sobre a filosofia e a educação, o ensinar a filosofar, o papel do professor e do livro didático, além de tratar de temas de natureza didático-pedagógica, como interdisciplinaridade e contextualização. Ele traz ainda a proposta da obra, uma visão de conjunto de sua estrutura, estratégias de uso da obra, sugestões pedagógicas adicionais e tópicos sobre trabalhos com iconografia, literatura ficcional e filmes, assim como textos complementares e indicações bibliográficas para o professor.

DESCRIÇÃO

O livro do aluno é dividido em quatro grandes unidades. A obra se inicia por uma "Introdução ao Filosofar" (Unidade 1), composta por quatro capítulos,

que trata de temas essenciais da filosofia, tais como o conceito de felicidade, o exercício filosófico da dúvida, o diálogo enquanto método filosófico e a consciência enquanto objeto filosófico. Aqui o leitor travará um primeiro contato com o modo pelo qual a filosofia se constrói, a sua razão de ser e alguns dos princípios metodológicos que a sustentam enquanto uma forma de pensamento crítico e racional.

A Unidade 2, intitulada “Nós e o Mundo”, abrange outros cinco capítulos. Neles vemos contemplados alguns aspectos filosóficos relacionados a diversas visões de mundo, bem como sua relação com o contexto histórico em que se situa (a metafísica como busca da realidade essencial, primeiras cosmogonias, as metafísicas gregas clássicas, noção de cosmos, dissolução do cosmos, monismo, dualismo e pluralismo), o debate entre materialistas e idealistas (o dualismo cartesiano, o materialismo mecanicista, o idealismo absoluto) e a concepção do mundo contemporâneo (reducionismo materialista, enfoques não reducionistas, o papel do observador). Nesta unidade, analisa-se também o “Ser humano” a partir de abordagens diversas, como a antropológica, a linguística e a gnosiológica.

A Unidade 3, cujo título é “A Filosofia na História” apresenta, em seis capítulos, importantes problemas, autores e idéias da filosofia ocidental. Os capítulos são organizados em sequência histórica, qual seja: dois sobre Filosofia Antiga, sendo um sobre o período pré-socrático (a passagem do mito ao *logos*, mitologia grega, *pólis* e razão, os pensadores de Mileto, Pitágoras, Heráclito, a Escola de Eléia, Empédocles, Demócrito) e outro que trata de Sócrates, dos Sofistas, de Platão, de Aristóteles e das filosofias helenísticas (Epicurismo, Estoicismo, Pirronismo, Cinismo); um sobre a Filosofia Medieval, destacando em seus três tópicos a relação entre Filosofia e Cristianismo (*fé versus razão*), a Patrística (Santo Agostinho) e a Escolástica (Santo Tomás de Aquino); dois capítulos sobre a Filosofia Moderna sendo que o primeiro aborda a novidade da ciência moderna e o racionalismo (o Renascimento, Francis Bacon, Galileu, René Descartes, Espinosa, Pascal) e o segundo, o Empirismo (Hobbes, Locke, Berkeley, Hume) e o Iluminismo (Montesquieu, Voltaire, Diderot, D’Alembert, Rousseau, Smith, Kant) ; dois sobre a Filosofia Contemporânea, sendo um dedicado à filosofia no século XIX (a expansão do capitalismo e os novos ideais, Augusto Comte, o Idealismo Alemão, Karl Marx, Friedrich Nietzsche) e o outro ao século XX (uma era de incertezas, o Existencialismo de Husserl, Heidegger e Sartre, a Filosofia Analítica de Russell e Wittgenstein, a Escola de Frankfurt, com Adorno, Horkheimer, Walter Benjamin, Marcuse e Habermas, e a Filosofia pós-moderna, com Michel Foucault, Jacques Derrida e Jean Baudrillard).

Na Unidade 4, “Grandes Áreas do Filosofar”, subdividida em quatro capítulos, o livro passa a considerar a filosofia a partir de uma abordagem fundamentalmente temática, trazendo ao leitor algumas discussões centrais sobre ética (distinção

entre moral e ética, a moral e o direito, a moral e a liberdade, a liberdade e a responsabilidade, a ética na história, assim como algumas concepções de filosofia moral defendida por filósofos no decorrer dos séculos, por exemplo), política (conceitos de política, formas de poder, a origem e a função do Estado, a política na história, entre outras), ciência (definição de ciência, objetivos da ciência, método científico, a transitoriedade das teorias científicas, a ciência na história, por exemplo) e estética (a definição do belo, a experiência do prazer, interpretações idealistas e empiristas do belo, entre outros tópicos).

Há, ao longo do livro, partes intituladas “Análise e entendimento”, que propõem diversos exercícios de compreensão dos conteúdos apresentados, e outras, denominadas “Conversa filosófica”, que sugerem caminhos alternativos de reflexão crítica sobre os temas debatidos. Ao final de cada capítulo o livro traz ainda uma sessão de “Sugestões de filmes”, com dicas de produções cinematográficas de algum modo relacionadas aos conteúdos tratados, e tópicos “Para pensar”, que sugerem diversos textos complementares para leitura e novas propostas de exercícios.

Vale notar ainda que ao final da Unidade 1 o livro apresenta um “Quadro sinótico I – Divisão da história da filosofia” e um “Quadro sinótico II – Grandes áreas do filosofar”. E que ao final da Unidade 4, o livro traz um “Quadro sinótico III – Noções básicas de lógica clássica”, um “Índice de conceitos e nomes” e uma “Bibliografia”.

O livro do professor possui a mesma estrutura do livro do aluno. A diferença entre eles fica por conta de um “Apêndice” no qual se encontra o “Manual do Professor” propriamente dito. Este manual possui 96 páginas, compostas por nove grandes divisões.

O tópico 1 traz a relação Filosofia/Educação (Ensinar a filosofar, Papel do professor, Papel do livro didático, Interdisciplinaridade e contextualização). O tópico 2 apresenta a proposta da obra e a sua estrutura compositiva (Estrutura da obra, Estrutura dos capítulos). O tópico 3 apresenta possíveis estratégias de uso da obra (Estratégias possíveis) e o 4 traz sugestões pedagógicas adicionais (Trabalho interdisciplinar, Trabalho com iconografia, Trabalho com literatura ficcional, Trabalho com filmes). Encontram-se ainda, no livro do professor, sugestões para avaliação pedagógica (tópico 5), textos complementares (tópico 6), indicações bibliográficas para o professor (tópico 7), respostas das atividades propostas (tópico 8) e bibliografia (tópico 9).

ANÁLISE

No que diz respeito à metodologia de ensino/aprendizagem, a obra valoriza de modo suficiente a diversidade temática própria da especulação filosófica ocidental,

oferecendo ao aluno uma efetiva possibilidade de contato com um bom número de fragmentos selecionados de textos clássicos de filósofos e de comentadores relevantes. Note-se, no entanto, que, no que diz respeito à História da Filosofia (tal como registrada na Unidade 3), a obra exigirá do professor um esforço adicional de estratégia didática. De fato, por se tratar de um relato um tanto “enciclopédico” – no qual os filósofos e suas respectivas doutrinas são elencados por ordem cronológica –, o trabalho com essa Unidade deverá estabelecer diálogo constante com conteúdos temáticos de outras unidades da obra, para que o estudante produza, de fato, um exercício de reflexão filosófica suficientemente crítico.

A obra reproduz muitas fontes iconográficas, mas pouco as explora didaticamente. De fato, algumas delas dialogam de forma precária com a temática própria de cada tópico em que estão inseridas, exigindo do leitor um exercício de livre imaginação, em alguns casos, não pouco significativo. Também aqui, vale dizer, por isso mesmo, o professor deverá ter um cuidado adicional, no sentido de relacionar os diversos recursos iconográficos com os temas aos quais devem se referir.

A linguagem usada na construção do texto-base e dos exercícios propostos é clara, didática e objetiva. Tal característica contribui para que os estudantes possam se apropriar dos conteúdos com relativa autonomia e, ao mesmo tempo, depõe a favor da ideia de que, não obstante a complexidade que lhe caracteriza, a filosofia é acessível aos que se esforçam minimamente em compreendê-la. Vale dizer, aliás, que a presença de textos de filósofos colabora no oferecimento de uma justa “tensão” entre a linguagem coloquial do livro e a técnica própria da fraseologia filosófica, algo com que o aluno deverá lidar com desenvoltura.

O professor encontrará no Manual um útil instrumento para o uso da obra, com sugestões didáticas sobre o que, como e quando avaliar, textos complementares à sua formação (fragmentos selecionados de textos que ilustram e enriquecem os conteúdos tratados no livro do aluno), respostas aos exercícios propostos nos diferentes capítulos (sugestões de respostas para respostas pessoais e respostas objetivas para questões igualmente objetivas) e indicações bibliográficas próprias para o professor. Vale dizer, a propósito das sugestões pedagógicas adicionais, que o livro propõe alternativas para um trabalho interdisciplinar (como, por exemplo, projetos de pesquisas que impliquem no diálogo entre a filosofia e as outras disciplinas ministradas na escola, propostas de seminários temáticos comuns, exposições e discussões que envolvam outras áreas do conhecimento).

EM SALA DE AULA

Além da necessidade de estabelecer uma mais bem articulada interconexão entre elementos da História da Filosofia e os blocos temáticos do livro, o

professor poderá sentir também a pontual necessidade de complementar com outras leituras e materiais os tópicos que compõem a obra. Chama especial atenção, a este propósito, o ensino de noções de lógica, que no livro, vem registrado tão-somente num “quadro sinótico”, com pouquíssimo conteúdo (técnico ou histórico) relativo ao tema e sem articulação alguma com as demais temáticas desenvolvidas ao longo da obra. Em geral, o quadro em questão (que tem cinco páginas) traz, em sucintas frases e esquemas gerais, uma visão sobremaneira elementar, não problematizada e precária da lógica (vale dizer, uma página importante da especulação filosófica no ocidente e instrumento por excelência do pensar).

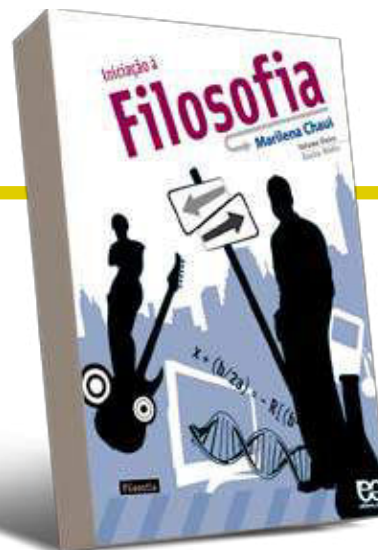
A significativa quantidade de textos clássicos de filosofia reproduzidos na obra constitui, por sua vez, um elemento didático fundamental. O professor poderá explorar amplamente a presença de tais textos, tanto em atividades indicadas pela obra quanto em exercícios pensados por ele próprio.

INICIAÇÃO À FILOSOFIA

28898L2928

Marilena Chauí

Editora Ática



VISÃO GERAL

A estrutura da obra cumpre um propósito eminentemente didático. Na sua primeira metade, ela esclarece os conceitos básicos da filosofia, constituídos e desenvolvidos ao longo de sua história, e apresenta o arco das disciplinas fundamentais da história da filosofia. Já a segunda metade é concebida com o intuito de fornecer uma explicitação abrangente da intersecção do pensamento filosófico com diferentes esferas da experiência humana. Em cada um de suas unidades, a obra procura apresentar ao aluno uma reflexão filosófica que se constrói sistematicamente, tanto a partir da referência à sua experiência cotidiana e sociocultural quanto mediante a reconstituição do desenvolvimento histórico de cada tema em diferentes perspectivas e concepções filosóficas. Preservando a precisão conceitual indispensável à filosofia, a obra tem sempre em vista o vínculo entre os conteúdos filosóficos e a experiência cotidiana do aluno, promovendo a reflexão crítica e apresentando a filosofia como uma atividade racional que dialoga com outros saberes e práticas. Os elementos gráficos são bem inseridos e permitem uma fecunda exploração didática. O *Manual do Professor*, por sua vez, explicita a orientação pedagógica, e oferece um plano de curso e um roteiro de aula muito úteis para o professor.

DESCRIÇÃO

O Livro do Aluno é organizado em duas partes, “A atividade teórica” e “A atividade prática”, cada uma com seis unidades. A primeira parte inicia-se com o tema “A filosofia” (Unidade I). Ao delinear preliminarmente a atitude filosófica, o significado geral da filosofia, sua origem, seus períodos, os campos da investigação filosófica ocidental, seu nascimento na Grécia clássica, os principais períodos da história da filosofia e as linhas de força do discurso filosófico

contemporâneo, a obra não esquece, a cada passo, de vincular os conteúdos aos elementos vivenciais cotidianos. A Unidade II, “A razão”, discute as modalidades da atividade racional, a controvérsia em torno do caráter inato dos conceitos e o significado assumido pela atividade racional no debate filosófico contemporâneo. A Unidade III, “A verdade”, propõe uma discussão sobre o conceito de verdade, sublinhando sua importância diretiva para a constituição do discurso filosófico e para a abordagem filosófica do problema do conhecimento. A Unidade IV, “A lógica”, considera o surgimento da lógica no pensamento clássico grego e propõe uma sistematização dos elementos da lógica clássica, sempre em íntima relação com temas paralelos da história da filosofia. A Unidade V, “O conhecimento”, sustenta uma discussão sobre os elementos constituintes da abordagem filosófica do problema do conhecimento, relacionando-o à percepção, à memória, à imaginação e à linguagem. A Unidade VI, “A metafísica”, conclui a primeira parte da obra, propondo uma reflexão sobre a história de constituição e as motivações do discurso metafísico: a partir de uma abordagem sistemática da metafísica aristotélica, investiga como esta última é assimilada e transformada em certos contextos do discurso filosófico contemporâneo.

A segunda parte é aberta pela Unidade VII, “A cultura”, e toma como ponto de partida as impressões imediatas sobre os objetos da cultura, para em seguida discutir o tratamento filosófico destes. A Unidade VIII, “A experiência do sagrado”, propõe uma reflexão abrangente, balizada por elementos históricos, acerca da experiência religiosa. A Unidade IX, intitulada “As artes”, propõe uma reflexão filosófica sobre a produção artística, relacionando a arte à religião e aos processos históricos e econômicos, em particular à constituição do mundo burguês e ao aprimoramento da racionalidade técnica. A Unidade X, “A ética”, discute a especificidade de noções como as de ética e moral, percorrendo suas variações temáticas na filosofia ocidental e refletindo sobre diversas concepções filosóficas de liberdade. A Unidade XI, “A ciência”, tem por objetivo delinear uma compreensão do que se constituiria como uma atitude científica frente ao mundo, apresentando uma investigação da ciência em seu desenvolvimento histórico e uma reflexão sobre a especificidade das ciências humanas, a partir do contexto cultural em que aparecem, e as tendências investigativas mais contemporâneas. A Unidade XII, “A política”, conclui a obra tratando de questões e motivações gerais da filosofia política. O itinerário proposto promove uma caracterização geral do âmbito político ancorada no nascimento das concepções políticas ocidentais na Grécia clássica e uma discussão comparativa das inflexões históricas da filosofia política, bem como considera os desafios enfrentados pela cultura democrática contemporânea, especialmente a brasileira.

O Livro do Aluno oferece em cada um dos capítulos um conjunto de atividades propostas que compreende: questões de verificação da aprendizagem do conteúdo apresentado, atividades de leitura e interpretação de textos

complementares (“Diálogos filosóficos”) e atividades de reflexão e debate sobre temas e aspectos da cultura contemporânea, sobretudo a brasileira (“A filosofia nas entrelinhas”). Cada um dos capítulos do Livro do Aluno exibe uma mesma estrutura, composta por um texto-base, questões para resposta e uma indicação de filme.

O *Manual do Professor* está dividido em doze tópicos de caráter teórico-metodológico, que incluem a explicitação da orientação pedagógica e dos objetivos gerais e específicos, um plano de curso e um roteiro de aula, atividades complementares, uma discussão sobre os procedimentos de avaliação, indicações de leitura para o aluno e para o professor e uma bibliografia. Além desses tópicos, o Manual contém as respostas das questões formuladas no Livro do Aluno. As atividades complementares visam ao aperfeiçoamento da capacidade individual de interpretação e produção de textos e ao aprofundamento da reflexão crítica, sobretudo através de debate em sala de aula de temas de natureza sociocultural e ético-política. Com apoio no texto-base, essas atividades estão intrinsecamente conectadas tanto com os objetivos gerais quanto com os específicos da obra, contribuindo diretamente para o seu cumprimento.

ANÁLISE

A obra pretende realizar três objetivos gerais: (i) apresentar os conceitos fundamentais da filosofia, em sua origem e desenvolvimento históricos, como ferramentas de formação de uma atitude filosófica; (ii) contribuir para a reflexão sobre a relação entre concepções filosóficas e vida cotidiana; e (iii) desenvolver o pensamento crítico sobre questões contemporâneas de forma a capacitar o aluno ao exercício da solidariedade comunitária e da cidadania social. Em geral rigoroso e argumentativo, o texto didático prima pela contínua passagem entre o domínio da reflexão sistemática, reconstituído a partir da história dos conceitos e problemas filosóficos, e o das vivências cotidianas e culturais, tornando, assim, os conteúdos filosóficos a princípio complexos e abstratos em algo acessível aos alunos, sem, para isso, incorrer em simplificações grosseiras.

Quanto ao seu conteúdo teórico-conceitual, a obra apresenta os conceitos filosóficos de forma contextualizada e precisa. Ela aposta na ideia de que, em filosofia, a compreensão adequada do significado de um conceito é, em geral, facilitada pelo exercício da capacidade de investi-lo de um sentido concreto a ser reconhecido na experiência cotidiana, tanto individual como coletiva. A obra também consegue evitar a usual e nociva compartimentalização da filosofia e de seus conceitos. Apesar da densidade conceitual do seu conteúdo, ela não enseja especialização precoce na área, o que não seria condizente com o ensino médio. De fato, os conteúdos, por mais complexos e profundos que possam ser, são sempre resgatados em seu sentido mais próximo da experiência do

aluno. A densidade conceitual da obra justifica-se, sobretudo, pela tentativa de restituir à filosofia a sua especificidade como disciplina, tratando, para tanto, dos conceitos filosóficos de forma a respeitá-los em sua natureza própria.

A concepção filosófica subjacente à obra se caracteriza pelo entendimento da filosofia como atividade racional de reflexão e argumentação, sistemática na proposição e organização dos conceitos, historicamente determinada e consagrada ao diálogo com outros discursos. Essa concepção é suficientemente ampla e rigorosa para abarcar diversas manifestações do pensamento filosófico preservando as características e limites de cada uma. Dessa maneira, a obra sustenta e promove a filosofia como pensamento crítico, não apenas no sentido da aptidão para discernir, confrontar e decidir entre as mais diversas perspectivas e concepções filosóficas, mas também no sentido da capacidade de refletir sobre a relação entre a própria filosofia e outros saberes e práticas.

Apesar de sucinto na apresentação da proposta pedagógica, o *Manual do Professor* explicita e fundamenta com clareza os objetivos gerais e específicos que se procura cumprir. O Livro do Aluno segue rigorosamente a proposta descrita no *Manual do Professor*, demonstrando a validade da proposta pedagógica por meio de sua execução consistente. Ademais, o *Manual do Professor* propõe um cronograma de trabalho para os três anos do Ensino Médio e um roteiro de aulas que articula os diversos capítulos, ambos bastantes úteis como orientação ao professor.

Os conteúdos gráficos (fotografias jornalísticas e artísticas, reproduções de quadros clássicos da pintura, tiras de quadrinhos e esquemas) obedecem em geral às funções de ilustrar um conceito ou fato referido no texto-base, de contribuir para a contextualização de certo conteúdo filosófico e de servir ao enunciado de alguma questão ou proposta de tarefa. Muitas vezes as legendas das ilustrações trazem consigo um breve comentário, que sugere uma associação fecunda entre a imagem apresentada e o conteúdo conceitual a ser explicado.

EM SALA DE AULA

Considerando-se o uso da obra em sala de aula, pelo grau de profundidade e sofisticação que a mesma apresenta, o professor deverá atuar decididamente como mediador do processo de aprendizagem dos alunos. Além de uma formação sólida em filosofia para os alunos do ensino médio, a obra estimula um diálogo profícuo com as outras áreas disciplinares por meio do desenvolvimento de temas transversais. Mais ainda, a obra contribui, indiretamente, para a formação continuada do professor, provendo uma variada gama de indicações para o aprofundamento dos temas e dos percursos didáticos propostos.

FICHA DE AVALIAÇÃO

Instrumento de avaliação para livros didáticos de filosofia

Código da obra:
Código do avaliador:
Recomendada: () SIM () NÃO

OBSERVAÇÕES GERAIS

- A ficha contém questões abordando os critérios contidos no Edital e está dividida em três partes: descrição da obra, análise da obra e síntese da avaliação.
- Em cada questão, deve ser assinalada a resposta “sim” ou “não”. A resposta deverá ser justificada e, caso ela seja negativa, deverá ser sustentada por, no mínimo, três exemplos. Em situações eventuais em que isso não possa ser feito deve-se apresentar uma justificação para a ausência de exemplos.
- A resposta negativa a qualquer questão exclui a obra. Os argumentos devem ser consistentes, fundamentados em exemplos concretos retirados dos livros, com a sua descrição e localização clara (página, parágrafo, linha) na obra.

A. Descrição da obra

Descrição do Livro do Aluno (Descrição pormenorizada da estrutura da obra, de cada uma das partes que constituem o Livro do Aluno e breve Sumário da mesma).

Descrição do *Manual do Professor* (Descrição pormenorizada da estrutura da obra, de cada uma das partes que constituem o *Manual do Professor* e breve Sumário da mesma).

B. Análise da obra

B1 - aspectos gerais de adequação da obra à legislação e aos objetivos da atividade educacional

01 - A obra respeita a legislação, as diretrizes e as normas oficiais relativas ao ensino médio (Constituição Brasileira; LDB 1996; ECA; DCNEM; Resoluções e Pareceres do CNE)?

() Sim () Não

Justificação e exemplos:

02 - A obra respeita os princípios éticos necessários à construção da cidadania, não veiculando preconceitos e estereótipos de natureza religiosa, de orientação sexual, de idade ou de linguagem, assim como qualquer outra forma de discriminação ou de violação de direitos; respeitando o caráter laico e autônomo do ensino público; não veiculando mensagens publicitárias ou difundindo marcas, produtos ou serviços comerciais em seu conteúdo e não apresentando qualquer forma de doutrinação política ou religiosa?

Sim Não

Justificação e exemplos:

03 - As ilustrações da obra retratam adequadamente a diversidade étnica da população brasileira, a pluralidade social e cultural do país?

Justificação e exemplos:

Sim Não

04 - A obra permite o aprofundamento de conhecimentos sobre outros assuntos por meio do contato com diferentes linguagens que divulgam conteúdos como, por exemplo, jornais, arte, música e outras formas de expressão cultural?

Sim Não

Justificação e exemplos:

05 - A obra apresenta discussões sobre a relação entre filosofia e sociedade, criando condições para que os jovens entrem em contato com os debates sobre o contexto geral em que se situa o ensino de filosofia?

Sim Não

Justificação e exemplos:

SÍNTESE DE B1

aspectos gerais de adequação da obra à legislação e aos objetivos da atividade educacional

B2 – Análise geral da proposta pedagógica e metodológica

06 - O conteúdo e a abordagem da obra favorecem o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico, no que diz respeito aos objetivos de ensino e aprendizagem propostos, e contribuem para a apreensão das relações que se estabelecem entre esses e suas funções socioculturais (contextualização)?

Sim Não

Justificação e exemplos:

07 – Os conceitos, as informações e os procedimentos da obra são isentos de erros?

() Sim () Não
Justificação e exemplos:
08 – Os conceitos, as informações e os procedimentos da obra estão adequadamente atualizados para o contexto do Ensino Médio?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
09 – Os conceitos, as informações e os procedimentos da obra são apresentados de forma contextualizada?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
10 - Os exercícios, as ilustrações ou imagens da obra, são relevantes e apresentados de forma contextualizada?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
11 - A obra evita um enfoque compartimentalizado dos conceitos centrais da filosofia, abordando-os em diferentes contextos e/ou situações da vivência cotidiana?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
12 - A obra considera fundamental o papel da linguagem como constitutiva da formação do aluno, estimulando-o para que desenvolva habilidades de comunicação oral e escrita, e propiciando a leitura e produção de textos diversificados?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
13 - A obra apresenta exercícios e problemas relevantes e relacionados a cada um dos conceitos e temas trabalhados?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
14 - A obra apresenta de modo claro os exercícios e atividades propostos?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
15 - A obra utiliza de forma cuidadosa e adequada a referência à experiência cotidiana na construção de analogias que facilitem o trabalho com conceitos e temas da filosofia?

() Sim () Não
Justificação e exemplos:
SÍNTESE DE B2
Análise geral da proposta pedagógica e metodológica
B3 – Análise dos aspectos editoriais da obra
16 - A estrutura editorial e o projeto gráfico da obra são adequados ao ensino em nível médio (legibilidade gráfica, adequação do tamanho das letras; qualidade dos desenhos; espaçamento entre letras, palavras e linhas; do formato, dimensões e disposição dos textos na página)?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
17 - A obra é isenta de erros de revisão e/ou impressão, que possam dificultar a aprendizagem?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
18 - As ilustrações presentes na obra são claras, precisas e adequadas aos fins a que se destinam?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
19 - As ilustrações estão acompanhadas dos respectivos créditos e da clara identificação da localização das fontes ou acervos de onde foram reproduzidas?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
20 - A obra apresenta títulos, fontes e datas, no caso de gráficos e tabelas?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
SÍNTESE DE B3
Análise dos aspectos editoriais da obra
B4 – Análise específica da proposta de ensino de filosofia
21 - A obra explicita a multiplicidade do debate filosófico e oferece uma orientação filosófica geral e não a perspectiva de uma única "escola"?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:

22 - A obra garante que a tomada de posição, elemento central da atividade filosófica, não se oponha ao papel formador do ensino de filosofia e que essa se apresente como prática crítica, constituída em meio à avaliação de diferentes perspectivas, e não como atividade doutrinária ou proselitista?

Sim Não

Justificação e exemplos:

23 - A obra possibilita múltiplas abordagens, explicitando a pluralidade por meio da qual a filosofia se apresenta, e garante ao docente e aos discentes o exercício do debate e a consolidação autônoma de posições em meio a um diálogo plural, inclusive nos debates sobre ética?

Sim Não

24 - A obra estimula o desenvolvimento da criatividade, da curiosidade, da experiência de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, da disposição para procurar e aceitar críticas?

Sim Não

25 - A obra explicita a identidade da filosofia e dos elementos característicos dessa forma de debate e investigação não apenas como uma formulação conceitual isolada, mas ao longo de todo o debate e por meio das atividades propostas pela obra?

Sim Não

Justificação e exemplos:

26 - A obra garante uma sólida formação em História da Filosofia e o conhecimento dos textos e problemas herdados dessa tradição, e, por meio dessa, a capacidade de debater temas contemporâneos, de leitura da realidade, de diálogo com as ciências e as artes, de refletir sobre a realidade e transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente?

Sim Não

Justificação e exemplos:

27 - A obra apresenta a História da Filosofia, os textos por meio da qual se apresenta e o contexto de sua produção e de suas leituras, como elementos indispensáveis ao tratamento adequado de questões filosóficas?

Sim Não

Justificação e exemplos:

28 - A obra explicita a singularidade da relação da filosofia com sua história e a própria pluralidade de abordagens e construções dessa historiografia?

() Sim () Não
Justificação e exemplos:
29 – A obra coloca em debate a forma por meio da qual a referência à tradição se desdobra em interpretação do presente e em reflexão criativa e inovadora?
() Sim () Não
30 – A obra estimula o contato direto com textos filosóficos e com a prática de leitura que lhe é específica, bem como com a leitura filosófica de textos não filosóficos, através de roteiros de leitura, citações comentadas, exercícios de síntese e outros instrumentos tradicionais da abordagem filosófica aos textos?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
31 – A obra explicita a interlocução permanente da filosofia com outros saberes, não apenas com a área de humanidades, mas também com as demais ciências e as artes, de forma a possibilitar um debate interdisciplinar e um entendimento da relação do discurso filosófico com essas diferentes áreas?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
32 – A obra explicita os meios através dos quais a investigação filosófica dialoga com a experiência contemporânea e a sociedade em que se coloca, e como isso se desdobra na capacidade de debater sobre problemas relevantes nesse contexto e de construir alternativas para as questões daí advindas?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
33 – A obra apresenta a filosofia não como um conjunto sem sentido de opiniões, mas como conhecimentos vivos e adquiridos, que tenham um papel de apoio para a vida?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
34 – A obra apresenta o debate plural e o contato com uma longa tradição de temas, argumentos e problemas como um estímulo para o aluno no desenvolvimento de competências comunicativas ligadas à argumentação e, por meio dessas, encorajá-lo ao exercício da autonomia intelectual e, por conseguinte, da cidadania, sem deixar de explicitar a complexidade dos problemas associados a esses conceitos?

() Sim () Não
Justificação e exemplos:
35 – A obra explicita suas opções teórico-metodológicas e apresenta coerência entre as opções didático-pedagógicas explicitadas e o conjunto das atividades propostas?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
36 – A obra apresenta precisão histórica e conceitual nos temas propostos, bem como cuidado na indicação de fontes e na utilização de traduções?
() Sim () Não
37 – A obra oferece uma pluralidade de alternativas para utilização da obra pelo professor, possibilitando sua autonomia na ordenação dos conteúdos e estimulando o debate sobre as diversas possibilidades de percurso que se pode construir?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
38 – A obra articula sempre, e ao mesmo tempo, uma proposta temática e problemática, com uma perspectiva histórica, para que temas e história da filosofia caminhem juntos para a construção da autonomia do fazer filosófico do aluno e do professor?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
SÍNTESE DE B4
ANÁLISE ESPECÍFICA DA PROPOSTA DE ENSINO DE FILOSOFIA
B5 - ANÁLISE ESPECÍFICA DO MANUAL DO PROFESSOR
39 - A obra explicita claramente, no <i>Manual do Professor</i> , os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam sua proposta didático-pedagógica?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:
40 – O conteúdo do Livro do Aluno é coerente e adequado à abordagem teórico-metodológica explicitada no <i>Manual do Professor</i> ?
() Sim () Não
Justificação e exemplos:

41 – O *Manual do Professor* apresenta, em suas orientações pedagógicas, as possibilidades de relação entre a filosofia e os demais componentes curriculares do Ensino Médio?

Sim Não

Justificação e exemplos:

42 – O *Manual do Professor* apresenta uma proposta pedagógica na qual é valorizado o papel mediador do professor no processo de construção do conhecimento?

Sim Não

Justificação e exemplos:

43– O *Manual do Professor* apresenta propostas complementares de atividades?

Sim Não

Justificação e exemplos:

44 – O *Manual do Professor* descreve a organização geral da obra e diferentes possibilidades de sua utilização pelo professor?

Sim Não

Justificação e exemplos:

45 – O *Manual do Professor* discute diferentes formas, possibilidades, recursos e instrumentos de avaliação que o professor poderá utilizar ao longo do processo de ensino-aprendizagem?

Sim Não

Justificação e exemplos:

46 – O *Manual do Professor* propicia a reflexão sobre a prática docente, favorecendo sua análise por parte do professor e sua interação com os demais profissionais da escola?

Sim Não

Justificação e exemplos:

47 – O *Manual do Professor* traz considerações pertinentes e atualizadas sobre as possibilidades de abordagens didático-pedagógicas, baseadas em pesquisas acadêmico-científicas e acompanhadas de seus vínculos e compromissadas explicitamente com teorias de ensino e de aprendizagem específicas?

Sim Não

Justificação e exemplos:

48 – O *Manual do Professor* estimula o professor a continuar investindo em sua própria aprendizagem?

Sim Não

Justificação e exemplos:

49 – O *Manual do Professor* oferece sugestões de respostas para as atividades propostas no livro do aluno, sem, no entanto, restringi-las a uma única possibilidade, procurando, sempre que cabível, discutir diferentes alternativas pertinentes?

Sim Não

Justificação e exemplos:

50 – O *Manual do Professor* apresenta referências bibliográficas atualizadas e de qualidade, que orientem o professor em relação a leituras complementares, tanto sobre os temas que deve abordar em suas aulas, quanto sobre questões relativas ao processo de aprendizagem e às metodologias de ensino?

Sim Não

Justificação e exemplos:

SÍNTESE DE B5
ANÁLISE ESPECÍFICA DO MANUAL DO PROFESSOR

C - SÍNTESE DA AVALIAÇÃO

C1 -ANÁLISE CRÍTICA DA OBRA

C2 - PARECER FINAL



Ministério da
Educação

Annexe 2

Programme de philosophie – ministère de l'Éducation nationale (France)



[rechercher un texte - MENTOR](#) | [rechercher sur le site](#)
[abonnement](#) | [nous écrire](#)

accueil ✎ B.O. 2003 ✎ n°25 du 19 juin 2003 ✎ MENE0301199A

Enseignements élémentaire et secondaire

PROGRAMMES

Programme de philosophie en classe terminale des séries générales

NOR : MENE0301199A

RLR : 521-7

ARRÊTÉ DU 27-5-2003

JO DU 6-6-2003

MEN

DESCO A4

Vu code de l'éducation, not. art. L. 311-2 ; D. n° 90-179 du 23-2-1990, mod. par D. n° 2003-181 du 5-3-2003 ; A. du 18-3-1999 mod. par arrêtés des 19-6- 2000 et 27-6-2001 ; avis du CNP du 22-4-2003 ; avis du CSE du 7-5-2003

Article 1 - Le programme de l'enseignement de la philosophie en classe terminale des séries générales est fixé conformément à l'annexe du présent arrêté.

Article 2 - Ce programme entre en vigueur à compter de la rentrée scolaire 2003-2004.

Article 3 - Le directeur de l'enseignement scolaire est chargé de l'exécution du présent arrêté, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 27 mai 2003

Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche
et par délégation,

Le directeur de l'enseignement scolaire

Jean-Paul de GAUDEMAR

Annexe

PROGRAMME D'ENSEIGNEMENT DE LA PHILOSOPHIE EN CLASSE TERMINALE DES SÉRIES GÉNÉRALES

I - Présentation

I.1 L'enseignement de la philosophie en classes terminales a pour objectif de favoriser l'accès de chaque élève à l'exercice réfléchi du jugement, et de lui offrir une culture philosophique initiale. Ces deux finalités sont substantiellement unies. Une culture n'est proprement philosophique que dans la mesure où elle se trouve constamment investie dans la position des problèmes et dans l'essai méthodique de leurs formulations et de leurs solutions possibles ; l'exercice du jugement n'a de valeur que pour autant qu'il s'applique à des contenus déterminés et qu'il est éclairé par les acquis de la culture.

La culture philosophique à acquérir durant l'année de terminale repose elle-même sur la formation scolaire antérieure, dont l'enseignement de la philosophie mobilise de nombreux éléments, notamment pour la maîtrise de l'expression et de l'argumentation, la culture littéraire et artistique, les savoirs scientifiques et la connaissance de l'histoire. Ouvert aux acquis des autres disciplines, cet enseignement vise dans l'ensemble de ses démarches à développer chez les élèves l'aptitude à l'analyse, le goût des notions exactes et le sens de la responsabilité intellectuelle. Il contribue ainsi à former des esprits autonomes, avertis de la complexité du réel et capables de mettre en œuvre une conscience critique du monde contemporain.

Dispensé durant une seule année, à la fin du cycle secondaire, et sanctionné par les épreuves d'un examen national, l'enseignement de la philosophie en classes terminales présente un caractère élémentaire qui exclut par principe une visée encyclopédique. Il ne saurait être question d'examiner dans l'espace d'une année scolaire tous les problèmes philosophiques que l'on peut légitimement poser, ou qui se posent de quelque manière à chaque homme sur lui-même, sur le monde, sur la société, etc. Il ne peut pas non plus s'agir de parcourir toutes les étapes de l'histoire de la philosophie, ni de répertorier toutes les orientations doctrinales qui s'y sont élaborées. Il convient donc d'indiquer clairement à la fois les thèmes sur lesquels porte l'enseignement et les compétences que les élèves doivent acquérir pour maîtriser et exploiter ce qu'ils ont appris. Le programme délimite ainsi le champ d'étude commun aux élèves de chaque série.

I.2 Dans les classes terminales conduisant aux baccalauréats des séries générales, le programme se compose d'une liste de notions et d'une liste d'auteurs. Les notions définissent les champs de problèmes abordés dans l'enseignement, et les auteurs fournissent les textes, en nombre limité, qui font l'objet d'une étude suivie.

Ces deux éléments seront traités conjointement, de manière à respecter l'unité et la cohérence du programme. C'est dans leur étude que seront acquises et développées les compétences définies au titre III ci-dessous. Les notions peuvent être interrogées à la faveur du commentaire d'une œuvre ; le commentaire d'une œuvre peut à son tour être développé à partir d'une interrogation sur une notion ou sur un ensemble de notions, qu'il permet aussi d'appréhender dans certains moments historiques et culturels

de leur élaboration. Le professeur déterminera la démarche qui lui paraîtra le mieux correspondre aux exigences de son cours et aux besoins de ses élèves.

La liste des notions et celle des auteurs ne proposent pas un champ indéterminé de sujets de débats ouverts et extensibles à volonté. Elles n'imposent pas non plus un inventaire supposé complet de thèmes d'étude que l'élève pourrait maîtriser du dehors par l'acquisition de connaissances spéciales, soit en histoire de la philosophie, soit en tout autre domaine du savoir. Elles déterminent un cadre pour l'apprentissage de la réflexion philosophique, fondé sur l'acquisition de connaissances rationnelles et l'appropriation du sens des textes.

II.1 Notions et repères

Le choix d'un nombre restreint de notions n'a d'autre principe que d'identifier les plus communes et les mieux partagées. Les notions retenues doivent constituer un ensemble suffisamment cohérent et homogène pour que leur traitement fasse toujours ressortir leurs liens organiques de dépendance et d'association. En outre, la spécification des listes de notions propres au programme de chaque série tient compte non seulement de l'horaire dévolu à l'enseignement de la philosophie, mais aussi des connaissances acquises par les élèves dans les autres disciplines. Enfin, l'intelligence et le traitement des problèmes que les notions permettent de poser doivent être guidés par un certain nombre de repères explicites.

II.1.1 Notions

Dans toutes les séries, la liste des notions s'articule à partir de cinq champs de problèmes, eux-mêmes désignés par des notions, isolées ou couplées, qui orientent les directions fondamentales de la recherche. Ces cinq notions ou couples de notions occupent la première colonne des tableaux ci-après.

La deuxième colonne présente les principales notions, isolées ou couplées, dont le traitement permet de spécifier et de déterminer, par les relations qu'il établit entre elles, les problèmes correspondant à ces divers champs.

La présentation de certaines notions en couple n'implique aucune orientation doctrinale définie. De même que la mise en correspondance des notions de la deuxième colonne à celles de la première, elle vise uniquement à définir une priorité dans l'ordre des problèmes que ces notions permettent de formuler. Les notions figurant dans l'une et l'autre colonnes ne constituent pas nécessairement, dans l'économie du cours élaboré par le professeur, des têtes de chapitre. L'ordre dans lequel les notions sont abordées et leur articulation avec l'étude des œuvres relèvent de la liberté philosophique et de la responsabilité du professeur, pourvu que toutes soient examinées. Le professeur mettra en évidence la complémentarité des traitements dont une même notion aura pu être l'objet dans des moments distincts de son enseignement.

II.1.2 Repères

L'étude méthodique des notions est précisée et enrichie par des repères auxquels le professeur fait référence dans la conduite de son enseignement. Il y a lieu de les formuler explicitement, pour en faciliter l'appropriation par les élèves. Ceux dont l'usage est le plus constant et le plus formateur sont répertoriés, par ordre alphabétique, sous chaque tableau.

Chacun de ces repères présente deux caractéristiques : il s'agit, d'une part, de distinctions lexicales opératoires en philosophie, dont la reconnaissance précise est supposée par la pratique et la mise en forme d'une pensée rigoureuse, et, d'autre part, de distinctions conceptuelles accréditées dans la tradition et, à ce titre, constitutives d'une culture philosophique élémentaire.

Les distinctions ainsi spécifiées présentent un caractère opératoire et, à des degrés variables, transversal, qui permet de les mobiliser progressivement, en relation avec l'examen des notions et l'étude des œuvres, ainsi que dans les divers exercices proposés aux élèves. Par exemple, la distinction cause/fin peut être impliquée dans l'examen des notions de vérité, d'histoire, de liberté, d'interprétation, de vivant, ou la distinction idéal/réel peut intervenir dans celui des notions d'art, de religion, de liberté, de bonheur, etc. C'est aussi pourquoi ces repères ne feront en aucun cas l'objet d'un enseignement séparé ni ne constitueront des parties de cours ; le professeur déterminera à quelles occasions et dans quels contextes il en fera le mieux acquérir par les élèves l'usage pertinent, qui ne saurait se réduire à un apprentissage mécanique de définitions.

Les sujets donnés à l'épreuve écrite du baccalauréat porteront sur les notions (colonnes 1 et 2) et sur les problèmes qu'elles permettent de poser (l'un des sujets le faisant au travers d'une explication de texte). La structure du programme autorise que ces sujets puissent recouper divers champs, pourvu qu'ils présentent un caractère élémentaire et qu'au moins une des notions du programme soit clairement identifiable par l'élève dans leur formulation. Ils ne prendront pas directement pour objet les distinctions figurant dans la liste des repères (ce qui n'exclut pas, bien entendu, qu'elles soient utilisées dans leur formulation) ; la maîtrise de ces distinctions permettra au candidat de mieux comprendre le sens et la portée d'un problème et de construire sa réflexion pour le traiter.

II.1.3 Série littéraire

Notions :	
Le sujet	<ul style="list-style-type: none"> - La conscience - La perception - L'inconscient - Autrui - Le désir - L'existence et le temps
La culture	<ul style="list-style-type: none"> - Le langage - L'art - Le travail et la technique - La religion

	- L'histoire
La raison et le réel	- Théorie et expérience - La démonstration - L'interprétation - Le vivant - La matière et l'esprit - La vérité
La politique	- La société - La justice et le droit - L'État
La morale	- La liberté - Le devoir - Le bonheur
Repères :	
Absolu/relatif - Abstrait/concret - En acte/en puissance - Analyse/synthèse - Cause/fin - Contingent/nécessaire/possible - Croire/savoir - Essentiel/accidentel - Expliquer/comprendre - En fait/en droit - Formel/matériel - Genre/espèce/individu - Idéal/réal - Identité/égalité/différence - Intuitif/discursif - Légal/légitime - Médiat/immédiat - Objectif/subjectif - Obligation/contrainte - Origine/fondement - Persuader/convaincre - Ressemblance/analogie - Principe/conséquence - En théorie/en pratique - Transcendant/immanent - Universel/général/particulier/singulier	

II.1.4 Série économique et sociale

Notions :	
Le sujet	- La conscience - L'inconscient - Autrui - Le désir
La culture	- Le langage - L'art - Le travail et la technique - La religion - L'histoire
La raison et le réel	- La démonstration - L'interprétation - La matière et l'esprit - La vérité
La politique	- La société et les échanges - La justice et le droit - L'État
La morale	- La liberté - Le devoir - Le bonheur
Repères :	
Absolu/relatif - Abstrait/concret - En acte/en puissance - Analyse/synthèse - Cause/fin - Contingent/nécessaire/possible - Croire/savoir - Essentiel/accidentel - Expliquer/comprendre - En fait/en droit - Formel/matériel - Genre/espèce/individu - Idéal/réal - Identité/égalité/différence - Intuitif/discursif - Légal/légitime - Médiat/immédiat - Objectif/subjectif - Obligation/contrainte - Origine/fondement - Persuader/convaincre - Ressemblance/analogie - Principe/conséquence - En théorie/en pratique - Transcendant/immanent - Universel/général/particulier/singulier	

II.1.5 Série scientifique

Notions :	
Le sujet	- La conscience - L'inconscient - Le désir
La culture	- L'art - Le travail et la technique - La religion
La raison et le réel	- La démonstration - Le vivant - La matière et l'esprit - La vérité
La politique	- La société et l'État - La justice et le droit
La morale	- La liberté - Le devoir - Le bonheur

Repères :
Absolu/relatif - Abstrait/concret - En acte/en puissance - Analyse/synthèse - Cause/fin - Contingent/nécessaire/possible - Croire/savoir - Essentiel/accidentel - Expliquer/comprendre - En fait/en droit - Formel/matériel - Genre/espèce/individu - Idéal/réal - Identité/égalité/différence - Intuitif/discursif - Légal/légitime - Médiat/immédiat - Objectif/subjectif - Obligation/contrainte - Origine/fondement - Persuader/convaincre - Ressemblance/analogie - Principe/conséquence - En théorie/en pratique - Transcendant/immanent - Universel/général/particulier/singulier

II.2 Auteurs

L'étude d'œuvres des auteurs majeurs est un élément constitutif de toute culture philosophique. Il ne s'agit pas, au travers d'un survol historique, de recueillir une information factuelle sur des doctrines ou des courants d'idées, mais bien d'enrichir la réflexion de l'élève sur les problèmes philosophiques par une connaissance directe de leurs formulations et de leurs développements les plus authentiques. C'est pourquoi le professeur ne dissociera pas l'explication et le commentaire des textes du traitement des notions figurant au programme.

Les œuvres seront obligatoirement choisies parmi celles des auteurs figurant dans la liste ci-dessous. Deux œuvres au moins seront étudiées en série L, et une au moins dans les séries ES et S. Ces textes seront présentés par l'élève, le cas échéant, à l'épreuve orale du baccalauréat.

Dans tous les cas où plusieurs œuvres seront étudiées, elles seront prises dans des périodes distinctes (la liste fait apparaître trois périodes : l'Antiquité et le Moyen Âge, la période moderne, la période contemporaine).

Pour que cette étude soit pleinement instructive, les œuvres retenues feront l'objet d'un commentaire suivi, soit dans leur intégralité, soit au travers de parties significatives, pourvu que celles-ci aient une certaine ampleur, forment un tout et présentent un caractère de continuité. Bien entendu, le professeur peut aussi utiliser pour les besoins de son enseignement des extraits d'écrits dont les auteurs ne figurent pas sur cette liste.

Platon ; Aristote ; Épicure ; Lucrèce ; Sénèque ; Cicéron ; Épicète ; Marc Aurèle ; Sextus Empiricus ; Plotin ; Augustin ; Averroès ; Anselme ; Thomas d'Aquin ; Guillaume d'Ockham.

Machiavel ; Montaigne ; Bacon ; Hobbes ; Descartes ; Pascal ; Spinoza ; Locke ; Malebranche ; Leibniz ; Vico ; Berkeley ; Condillac ; Montesquieu ; Hume ; Rousseau ; Diderot ; Kant.

Hegel ; Schopenhauer ; Tocqueville ; Comte ; Cournot ; Mill ; Kierkegaard ; Marx ; Nietzsche ; Freud ; Durkheim ; Husserl ; Bergson ; Alain ; Russell ; Bachelard ; Heidegger ; Wittgenstein ; Popper ; Sartre ; Arendt ; Merleau-Ponty ; Levinas ; Foucault.

III - Apprentissage de la réflexion philosophique

Les formes de discours écrit les plus appropriées pour évaluer le travail des élèves en philosophie sont la dissertation et l'explication de texte.

La dissertation est l'étude méthodique et progressive des diverses dimensions d'une question donnée. À partir d'une première définition de l'intérêt de cette question et de la formulation du ou des problèmes qui s'y trouvent impliqués, l'élève développe une analyse suivie et cohérente correspondant à ces problèmes, analyse nourrie d'exemples et mobilisant avec le discernement nécessaire les connaissances et les instruments conceptuels à sa disposition.

L'explication s'attache à dégager les enjeux philosophiques et la démarche caractéristique d'un texte de longueur restreinte. En interrogeant de manière systématique la lettre de ce texte, elle précise le sens et la fonction conceptuelle des termes employés, met en évidence les éléments implicites du propos et décompose les moments de l'argumentation, sans jamais séparer l'analyse formelle d'un souci de compréhension de fond, portant sur le problème traité et sur l'intérêt philosophique de la position construite et assumée par l'auteur.

Dissertation et explication de texte sont deux exercices complets, qui reposent d'abord sur l'acquisition d'un certain nombre de normes générales du travail intellectuel, telles que l'obligation d'exprimer ses idées sous la forme la plus simple et la plus nuancée possible, celle de n'introduire que des termes dont on est en mesure de justifier l'emploi, celle de préciser parmi les sens d'un mot celui qui est pertinent pour le raisonnement que l'on conduit, etc. Les deux exercices permettent de former et de vérifier l'aptitude de l'élève à utiliser les concepts élaborés et les réflexions développées, ainsi qu'à transposer dans un travail philosophique personnel et vivant les connaissances acquises par l'étude des notions et des œuvres. La maîtrise des distinctions contenues dans la liste des repères (II.1.2) aide l'élève à analyser et à comprendre les sujets et les textes proposés à la réflexion et à construire un propos conceptuellement organisé.

Les exigences associées à ces exercices, tels qu'ils sont proposés et enseignés en classe terminale, ne portent donc ni sur des règles purement formelles, ni sur la démonstration d'une culture et d'une capacité intellectuelle hors de portée. Elles se ramènent aux conditions élémentaires de la réflexion, et à la demande faite à l'élève d'assumer de manière personnelle et entière la responsabilité de la construction et du détail de son propos. Les capacités à mobiliser reposent largement sur les acquis de la formation scolaire antérieure : elles consistent principalement à introduire à un problème, à mener ou analyser un raisonnement, à apprécier la valeur d'un argument, à exposer et discuter une thèse pertinente par rapport à un problème bien défini, à rechercher un exemple illustrant un concept ou une difficulté, à établir ou restituer une transition entre deux idées, à élaborer une conclusion. Elles sont régulièrement développées et vérifiées au cours de l'année scolaire, que ce soit sous forme écrite ou sous forme orale, dans le cadre de devoirs complets ou d'exercices préparatoires correspondant particulièrement à l'une ou l'autre d'entre elles.

Il n'y a pas lieu de fournir une liste exhaustive des démarches propres au travail philosophique, ni par conséquent une définition limitative des conditions méthodologiques de leur assimilation. Le professeur doit lui-même donner dans l'agencement de son cours l'exemple de ces diverses démarches, exemple dont l'élève pourra s'inspirer dans les développements qu'il aura à construire et dans l'approche des textes qu'il aura à expliquer. Il lui revient en même temps d'en faire percevoir le bénéfice aux élèves, non seulement

pour l'amélioration de leurs résultats scolaires, mais plus généralement, pour la maîtrise de leur propre pensée et pour son expression la plus claire et convaincante.

[haut de page](#)

Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche

Annexe 3

Extrait du *PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais* (Programme de philosophie – ministère de l'Éducation brésilien)

Parâmetros Curriculares Nacionais

Ensino Médio

Secretaria de Educação Média e Tecnológica

Ruy Leite Berger Filho

Coordenação Geral de Ensino Médio

Avelino Romero Simões Pereira

Coordenação da elaboração dos PCNEM

Eny Marisa Maia

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (ENSINO MÉDIO)

Parte I - Bases Legais

Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias

Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias

Parte IV

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Coordenador de Área

Avelino Romero Simões Pereira

Consultores

Aldir Araújo Carvalho Filho

Catia Antonia da Silva

Circe Maria Fernandes Bittencourt

Janeleide Moura de Aguiar

Leila Barbosa Safadi

Sonia Elza Peixoto Chiara Botelho

Colaboradores

Dirceu Castilho

Heloísa Fesch Menandro

Roberto Macedo

Sumário

Apresentação	04
O sentido do aprendizado na área	06
Competências e habilidades	12
Conhecimentos de História	21
Conhecimentos de Geografia.....	30
Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política	37
Conhecimentos de Filosofia	45
Rumos e desafios.....	66
Bibliografia	70

Apresentação

A elaboração destes Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias do Ensino Médio percorreu um longo caminho, desde 1996, quando se iniciaram os estudos e a discussão de documentos preliminares que embasaram as reflexões sobre seu papel no novo currículo.

A presente versão, já levando em conta as disposições do Parecer nº 15, que integra a Resolução nº 3/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, contou com a participação de especialistas e professores do Ensino Médio e levou em consideração os documentos produzidos para reflexão e as primeiras versões para a área, bem como as discussões e críticas a que foram submetidas. Também foram importantes nesse processo de elaboração, os documentos referentes às outras duas áreas do Ensino Médio, em suas versões preliminares e na final.

Cabe mencionar a contribuição dos profissionais envolvidos com as primeiras versões do documento e com a elaboração de textos para discussão, visando à produção destes Parâmetros Curriculares, salientando-se as contribuições de Heloísa Dupas Penteado, Celso Favaretto, Ângela Maria Martins e Nidia Nacib Pontuschka.

Chamamos a atenção para o fato de que, neste documento, ao desenvolvermos textos específicos voltados para os conhecimentos de História, Geografia, Sociologia e Filosofia, habitualmente formalizados em disciplinas escolares, incluímos diversas alusões – explícitas ou não – a outros conhecimentos das Ciências Humanas que consideramos fundamentais para o Ensino Médio. Trata-se de referências a conhecimentos de Antropologia, Política, Direito, Economia e Psicologia. Tais indicações não visam a propor à escola que explicitamente denominação e carga horária para esses conteúdos na forma de disciplinas. O objetivo foi afirmar que conhecimentos dessas cinco disciplinas são indispensáveis à formação básica do cidadão, seja no que diz respeito aos principais conceitos e métodos com que operam, seja no que diz respeito a situações concretas do cotidiano social, tais como o pagamento de impostos ou o reconhecimento dos direitos expressos em disposições legais. Na perspectiva do exercício da cidadania, importa em muito o desenvolvimento das competências envolvidas na leitura e decodificação do “economês” e do “legalês”.

Futuramente, a critério da escola, e obedecendo a suas disponibilidades específicas, poderão até ter organização explícita e própria, mas a sugestão aqui feita é no sentido de que esses conhecimentos apareçam em atividades, projetos, programas de estudo ou no corpo de disciplinas já existentes. Tanto a História quanto a Sociologia, por exemplo, englobam conhecimentos de Antropologia, Política, Direito e Economia. O mesmo acontece com a Geografia em relação à Economia e ainda com a Filosofia, que pode conter elementos de Psicologia, Política e Direito. E não se deve esquecer também que a contextualização na Matemática poderá envolver conhecimentos de Economia, como o cálculo de juros aplicados a transações financeiras.

O sentido do aprendizado na área

Repensar o papel das Ciências Humanas na escola básica e organizá-las em uma área de conhecimento do Ensino Médio implica lembrar as chamadas “humanidades”, nome genérico que engloba as línguas e cultura clássicas, a língua e a literatura vernáculas, as principais línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, a Filosofia, a História e as Belas Artes ¹.

A finalidade educacional inscrita nesse humanismo respondia por uma formação moral e cultural de caráter elitista, que remontava tanto à cultura clássica antiga quanto ao humanismo renascentista, que a “modernizou”. No Brasil, essa tradição esteve claramente representada nos programas de ensino do Colégio Pedro II, principal educandário das elites brasileiras durante o século XIX e parte do XX. O regime republicano, nascido sob a marca do positivismo, instituindo “ordem e progresso” como lema, iniciou um redimensionamento do papel das Ciências Naturais no ensino do país, rompendo com a tradição “bacharelesca”, na promessa de introduzir na escola secundária os conhecimentos voltados para a solução de problemas práticos, que levassem a superar o nosso “atraso”, como se dizia.

Isso não quer dizer, porém, que se tenha abandonado ou negligenciado o ensino da Língua Portuguesa ou de História e de Geografia, disciplinas estratégicas para a conformação de um imaginário social comprometido com um ideal de “pátria”. E, assim, curiosamente, o ensino das humanidades era posto em cheque no mesmo momento em que principiavam os estudos que constituem os primórdios de nossas Ciências Humanas, tocadas pelo mesmo pragmatismo que presidia os estudos dedicados à compreensão da natureza ².

As transformações sócio-econômicas e políticas por que passou o Brasil na virada do século XIX para o XX foram acompanhadas por uma série de trabalhos voltados para as questões sociais, apoiados, porém, em um viés fortemente racista. Destacam-se dentre seus autores Tobias Barreto, Sílvio Romero, João Ribeiro, Manoel Bonfim, Euclides da Cunha e Nina Rodrigues, que, amparados em pressupostos teóricos e metodológicos extraídos de autores europeus, especialmente de língua inglesa e alemã, refletiram sobre a realidade brasileira, produzindo estudos jurídicos, literários, históricos, etnológicos, folclóricos e de psicologia social. Advogando para si um caráter científico e dedicados ao ensino – muitos no Colégio Pedro II –, apontaram a necessidade de se redirecionar a educação para a construção de instrumentais de análise e ação sobre a realidade do país.

A partir dos anos 30 e 40 deste século, as Ciências Humanas no Brasil encontraram enorme renovação, com os trabalhos de Gilberto Freire, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo. Com a fundação da Universidade de São Paulo e a vinda de pesquisadores estrangeiros do porte de Roger Bastide, Claude Lévi-Strauss, Fernand Braudel, Jacques Lambert, Jean Tricart, dentre outros, tais estudos encontraram um campo fértil, dando origem a seguidas gerações de sociólogos, economistas, historiadores, antropólogos e cientistas políticos, que se dedicaram ao estudo da sociedade brasileira, em uma perspectiva de forte engajamento político, que acabaria esbarrando no enrijecimento da reação, no período que se seguiu a 1964.

Ao longo desse processo de desenvolvimento das Ciências Humanas, as humanidades foram progressivamente superadas na cultura escolar. Mas não foi só no Brasil que isso se deu. A História, a Sociologia, a Ciência Política, o Direito, a Economia, a Psicologia, a Antropologia e a Geografia – esta última, a meio caminho entre as Ciências Humanas e as Naturais – contribuíram por toda a parte para a superação das humanidades clássicas. Em sua constituição, voltaram-se para o homem, não com a preocupação de formá-lo, mas de compreendê-lo. Assim fazendo, passaram a circundar em torno de um mesmo objeto principal: o humano, explorado em todas as suas vertentes.

A caracterização desses estudos como ciências está intimamente ligada às transformações sofridas pelas sociedades modernas, a partir das chamadas “Revoluções Burguesas” dos séculos XVIII e XIX, que introduziram novos paradigmas no campo da produção – a indústria – e do convívio social – a democracia representativa³.

As Ciências Naturais, ao longo de sua constituição histórica, vêm atuando como indutoras de transformações sociais e econômicas, idealizando e construindo mecanismos de controle da natureza. Esse esforço de controle teve grande importância para o nascimento, desde a segunda metade do século XVIII, das sociedades capitalistas amparadas na indústria e na técnica. Por sua vez, as Ciências Humanas, tocadas pelo mesmo sopro, e, em decorrência das importantes transformações políticas e sociais ocorridas no século XIX, desenvolveram-se inicialmente para criar instrumentos de controle social. Seguindo a inspiração positivista, transpunham para o campo da cultura os mesmos pressupostos aplicáveis ao estudo da natureza.

Assim, incorporando as determinações que as fizeram se desenvolver como ciências autônomas, a História cumpriu a tarefa de construir uma identidade e uma memória coletivas, a fim de glorificar e legitimar os feitos dos Estados nacionais; a Sociologia traçou estratégias para ordenar e reordenar as novas relações sociais; a Ciência Política ocupou-se do poder, de como constituí-lo e regrá-lo; o Direito encarregou-se de construir um aparato legal e processos jurídicos para a conservação ou renovação da ordem social; a Economia voltou-se para a otimização e o controle da produção e das trocas de bens; a Psicologia procurou compreender e amenizar o impacto das transformações sobre os comportamentos humanos; a Antropologia, em sua vertente etnográfica, lançou-se à descrição dos povos “exóticos”, que a expansão econômica e política das grandes potências capitalistas necessitava submeter; e a Geografia serviu para mapear as potencialidades dos territórios nacionais ou daqueles a serem conquistados, além de exaltar as riquezas de cada “solo pátrio”.

No século XX, a progressiva penetração dos pressupostos teóricos de Marx e Engels nas pesquisas da área instituiu ricos debates, cruzando perspectivas diferentes e antagônicas. O marxismo fez aumentar, embora sob enfoque diferente, as responsabilidades das Ciências Humanas perante o social. Os novos estudos, tão engajados na ação política quanto os outros, também visavam a dotar os homens de instrumentais de controle sobre a vida em sociedade, na perspectiva de se direcionar a própria história.

Amparadas em quadros referenciais de diferentes inspirações, as Ciências Humanas buscaram cumprir as tarefas que lhes foram designadas. No século XX, sem que desaparecessem as concepções anteriores, novas perspectivas teóricas têm procurado minar as certezas positivas, incorporando orientação mais relativista às análises. A crise de confiança

gerada pelo desastre da Primeira Guerra Mundial e pelas crises econômicas que a ela se seguiram deu origem, nos anos 30, a um esforço de revisão dos pressupostos positivistas, como o da fragmentação dos estudos. Deu-se, então, importante experiência interdisciplinar, unindo-se historiadores, economistas, geógrafos e sociólogos, no esforço de tentar entender as razões da crise. É rico de lições perceber que, no momento mesmo em que atingiam sua maturidade, as Ciências Humanas buscassem a alternativa interdisciplinar como solução para seus impasses. Desse enriquecimento, surgiram abordagens diversas e inovadoras, em antropolinguística, geohistória, sociolinguística, história e geografia econômicas etc.

Em todo esse percurso histórico, as Ciências Humanas alcançaram ampla significação e prestígio nas sociedades de nosso século e seus pesquisadores passaram a ocupar postos-chave na vida política e nos órgãos da administração pública, em diversas partes do mundo.

No Brasil, entretanto, os anos de autoritarismo institucionalizado, pós-64, tornaram as Ciências Humanas suspeitas e baniram do “ensino de 1º grau” a História e a Geografia, dissolvidas nos “Estudos Sociais”, que incluíam a “Educação Moral e Cívica”, tentativa de atualização para as massas de uma educação de caráter moral, sem o componente cultural próprio às humanidades. No Ensino Médio, História e Geografia sobreviveram, ao lado da “Organização Social e Política do Brasil”, espécie de Geopolítica aplicada a noções básicas de Sociologia, Política e Direito. A “área” podia enriquecer-se ora pela Filosofia, ora pela Sociologia, ora pela Psicologia, com conteúdos diversificados, mas não obrigatórios. O estudo da Filosofia, fundamental na formação dos jovens, mas incômodo pelas questões que suscita, foi relegado ao exílio, juntamente com as artes e o latim. Sepultava-se, assim, e por completo, a educação de caráter humanista.

Ecoando a definição curricular oficial, o imaginário social e o escolar ratificavam a impressão de que tais disciplinas, “absolutamente inúteis” do ponto de vista da vida prática, roubavam precioso tempo ao aprendizado da Língua Portuguesa e das “Ciências Exatas”. Estes conhecimentos eram os que realmente importavam, na luta pela aprovação nos exames vestibulares de ingresso aos cursos superiores de maior prestígio social.

A lógica tecnoburocrática ali presente, embora assumindo um viés autoritário explícito, não fazia mais do que acompanhar uma tendência geral das sociedades contemporâneas. Pressionadas pelas necessidades imediatas de uma civilização cada vez mais apoiada nas Ciências Naturais e nas tecnologias delas decorrentes, tanto as humanidades quanto as Ciências Humanas perderam o prestígio e o espaço que detinham na sociedade e na escola.

O momento, hoje, porém, é o de se estruturar um currículo em que o estudo das ciências e o das humanidades sejam complementares e não excludentes. Busca-se, com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se à ciência, à cultura e à história. Destituído de neutralidade diante da cultura, o discurso científico revela-se enquanto representação sobre o real, sem se confundir com ele. Desta forma, *“a tensão entre a lei e o indivíduo, entre a necessidade e a liberdade, entre o universal e o singular, entre a linguagem formal das matemáticas e as línguas naturais encontraria no conceito de cultura e de autoprodução do homem sua matriz inteligível, de sorte a integrar em um só conjunto, sistematicamente tratado, a aparente dispersão dos fatos e dos conhecimentos.”* 4

De um lado, os desafios postos por uma sociedade tecnológica, cujos aspectos mais diretamente observáveis se modificam rapidamente, confirmando a percepção que Daniel Halévy tivera já no século passado a respeito da “aceleração da história”. De outro, a necessária superação dos “anos de chumbo” da história recente do País, com todas as suas conseqüências nefastas para o convívio social e, em especial, para a educação. Eis as novas responsabilidades que as Ciências Humanas assumem hoje frente à sociedade brasileira e aos estudantes do nível médio.

Nesta passagem de século e de milênio, em meio aos enormes avanços trazidos pela ciência e pela tecnologia, mas também em meio às angústias e incertezas, a sociedade brasileira, representada por seus educadores, dos mais variados níveis escolares, em diálogo com o poder público, constrói a oportunidade de atualizar sua educação escolar, dotando-a de recursos para lidar com os imperativos da sociedade tecnológica, sem descuidar do necessário resgate da tradição humanista.

Sem perder de vista a dimensão histórica e fugindo à pretensão de uma volta ao século XV ou ao XIX, esse resgate se dá através do ideal possível de uma síntese entre humanismo e tecnologia, em que a mão do homem e o teclado do computador estejam ambos a serviço da construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Outro não é o imperativo que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 20 de dezembro de 1996, nos obriga a respeitar, ao estabelecer como finalidade da educação “*o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” (Art. 2º). E como finalidades do Ensino Médio, “*a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos*”; “*a preparação básica para o trabalho e a cidadania*”; “*o aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*”; e “*a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos*” (Art. 35).

Por sua vez, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, aprovadas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação e homologadas pelo Ministério da Educação, asseguram a retomada e a atualização da educação humanista, quando prevêm uma organização escolar e curricular baseada em princípios estéticos, políticos e éticos.

Ao fazê-lo, o documento reinterpreta os princípios propostos pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, amparados no aprender a conhecer, no aprender a fazer, no aprender a conviver e no aprender a ser. A **estética da sensibilidade**, que supera a padronização e estimula a criatividade e o espírito inventivo, está presente no **aprender a conhecer** e no **aprender a fazer**, como dois momentos da mesma experiência humana, superando-se a falsa divisão entre teoria e prática. A **política da igualdade**, que consagra o Estado de Direito e a democracia, está corporificada no **aprender a conviver**, na construção de uma sociedade solidária através da ação cooperativa e não-individualista. A **ética da identidade**, exigida pelo desafio de uma educação voltada para a constituição de identidades responsáveis e solidárias, compromissadas com a inserção em seu tempo e em seu espaço, pressupõe o **aprender a ser**, objetivo máximo da ação que educa e não se limita apenas a transmitir conhecimentos prontos.

Tais princípios são a base que dá sentido à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. O trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do “eu” e do “outro” são temas clássicos e permanentes das Ciências Humanas e da Filosofia. Constituem objetos de conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico. Já apontam, por sua própria natureza, uma organização interdisciplinar. Agrupados e reagrupados, a critério da escola, em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar, tais temas e objetos, ao invés de uma lista infindável de conteúdos a serem transmitidos e memorizados, constituem a razão de ser do estudo das Ciências Humanas no Ensino Médio.

Sintetizando e coroando essas preocupações, retornam ao currículo os conteúdos filosóficos. Em referência à tradição do estudo das humanidades, é na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias que eles vêm se situar. Entretanto, deve-se ter em conta o caráter transdisciplinar de que se reveste a Filosofia, quer enquanto Filosofia da Linguagem, quer enquanto Filosofia da Ciência. Da mesma forma, a História, que deverá estar presente também enquanto História das Linguagens e História das Ciências e das Técnicas, não na perspectiva tradicional da História Intelectual, que se limita a narrar biografias de cientistas e listar suas invenções e descobertas, mas da nova História Cultural, que enquadra o pensamento e o conhecimento nas negociações e conflitos da ação social. Filosofia e História, assim, tornam-se instrumentais para a compreensão do significado social e cultural das linguagens, das ciências – naturais e humanas – e da tecnologia.

A presença das tecnologias na área de Ciências Humanas dá-se a partir do alargamento do entendimento da própria tecnologia, tanto como produto quanto como processo. Se, enquanto produto, as tecnologias apontam mais diretamente as Ciências da Natureza e a Matemática, enquanto processo, remetem ao uso e às reflexões que sobre elas fazem as três áreas de conhecimento.

Entretanto, uma compreensão mais ampla da tecnologia como fenômeno social permite verificar o desenvolvimento de processos tecnológicos diversos, amparados nos conhecimentos das Ciências Humanas. É preciso, antes de tudo, distinguir as tecnologias das Ciências Humanas em sua especificidade ante as das Ciências da Natureza. Enquanto estas últimas produzem tecnologias “duras”, configuradas em ferramentas e instrumentos materiais, as Ciências Humanas produzem tecnologias ideais, isto é, referidas mais diretamente ao pensamento e às idéias, tais como as que envolvem processos de gestão e seleção e tratamento de informações, embasados em recortes sociológicos. Outro aspecto que permite associar as tecnologias às Ciências Humanas diz respeito ao uso que estas fazem das tecnologias originárias de outros campos de conhecimento, como o recurso aos satélites e à fotografia aérea na cartografia. E, por fim, cabe ainda à área de Ciências Humanas construir a reflexão sobre as relações entre a tecnologia e a totalidade cultural, redimensionando tanto a produção quanto a vivência cotidiana dos homens. Inclui-se aqui o papel da tecnologia nos processos econômicos e sociais e os impactos causados pelas tecnologias sobre os homens, a exemplo da percepção de um tempo fugidivo ou eternamente presente, em decorrência da aceleração do fluxo de informações.

Sem dúvida, é através da referência a contextos concretos e não abstratamente que se pode atribuir sentido às tecnologias na área de Ciências Humanas. Na organização curricular das escolas, a tecnologia, enquanto tema ou aplicação, produto ou processo, poderá constituir um excelente recurso para o tratamento contextualizado aos conhecimentos da área.

Competências e Habilidades

Dentre os quatro princípios propostos para uma educação para o século XXI – aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser – destaca-se o **aprender a conhecer**, base que qualifica o fazer, o conviver e o ser e síntese de uma educação que prepara o indivíduo e a sociedade para os desafios futuros, em um mundo em constante e acelerada transformação. A educação permanente e para todos pressupõe uma formação baseada no desenvolvimento de competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras, gerais e básicas, a partir das quais se desenvolvem competências e habilidades mais específicas e igualmente básicas para cada área e especialidade de conhecimento particular. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, o desenvolvimento de competências básicas constitui um princípio de caráter epistemológico, referido no aprender a conhecer, que vem somar-se aos princípios filosóficos, já apontados.

As competências abaixo descritas são consideradas indispensáveis para o nível médio de ensino e foram fixadas pela Resolução nº3/98, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. A ausência de tais competências implica limites à ação do indivíduo, impedindo-o de prosseguir em seus estudos na área e de se preparar adequadamente para a vida em sociedade. São, portanto, indicações genéricas que devem apoiar as escolas e os professores na montagem de seus currículos e na proposição de atividades, projetos e programas de estudo ou disciplinas, através das quais serão desenvolvidas pelos estudantes.

Cabe ainda observar preliminarmente que as competências não eliminam os conteúdos, pois que não é possível desenvolvê-las no vazio. Elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos, para que o professor tenha presente que o que importa na educação básica não é a quantidade de informações, mas a capacidade de lidar com elas, através de processos que impliquem sua apropriação e comunicação, e, principalmente, sua produção ou reconstrução, a fim de que sejam transpostas a situações novas.

Somente quando se dá essa apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações é que se pode dizer que houve aprendizado. Do contrário, o que se dá é um simplório mecanismo de memorização, através do qual os fatos, mas não as idéias, circulam de uma folha de papel a outra, do livro didático para o caderno e do caderno para a prova, caindo em esquecimento no dia seguinte, por não encontrarem ressonância nem fazerem sentido para quem lê, fala, ouve ou escreve.

A presença da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias na organização curricular do Ensino Médio tem por objetivo a constituição de competências que permitam ao educando:

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.

Afeitos ao princípio da ética da identidade, os conhecimentos da área devem contribuir para a construção da identidade pessoal e social dos educandos.

Contam aqui os aspectos psíquicos da formação da personalidade em relação com os diversos contextos em que se dá, o contexto familiar, escolar, laboral, enfim, os contextos dos diversos grupos sociais com e nos quais o indivíduo se relaciona.

Quer na perspectiva psicológica, quer na antropológica, a construção da identidade autônoma é acompanhada, em um movimento único, da construção da identidade dos outros. Isso implica o reconhecimento das diferenças e imediatamente a aceitação delas, construindo-se uma relação de respeito e convivência, que rejeita toda forma de preconceito, discriminação e exclusão. É o que prevê a política da igualdade. Na base da identidade e da igualdade deverá estar a sensibilidade, primeiro momento do se posicionar socialmente, que deverá guiar o indivíduo para a indignação e o repúdio às formas veladas ou explícitas de injustiça ou desrespeito.

O senso de responsabilidade perante o social que daí se origina exige conhecimentos de História, Sociologia e Política que dêem conta da inter-relação entre o público e o privado, para que se evite tanto o esmagamento do segundo pelo primeiro, quanto a projeção individualista, no sentido inverso. A tradição escravocrata, patrimonialista e autoritária no Brasil tem produzido lamentáveis resultados em matéria de corrupção política e social, desrespeito à ordem constitucional e legal e abusos de toda sorte, em flagrante violação aos direitos de cidadania. O Ensino Médio, enquanto etapa final da Educação Básica, deve conter os elementos indispensáveis ao exercício da cidadania e não apenas no sentido político de uma cidadania formal, mas também na perspectiva de uma **cidadania social**, extensiva às relações de trabalho, dentre outras relações sociais.

Por sua natureza própria, as Ciências Humanas e a Filosofia constituem um campo privilegiado para a discussão dessas questões. Mas, não se deve perder de vista que a cidadania não deve ser encarada, no Ensino Médio, apenas como um conceito abstrato, mas como uma vivência que perpassa todos os aspectos da vida em sociedade. Daí, que a preparação para o exercício da cidadania não se esgota no aprendizado de conhecimentos de História, Sociologia, Política ou Filosofia. Antes, está presente nos usos sociais das diferentes linguagens e na compreensão e apropriação dos significados e resultados dos conhecimentos de natureza científica.

Os conhecimentos de História são fundamentais para a construção da identidade coletiva a partir de um passado que os grupos sociais compartilham na memória socialmente construída. A ênfase em conteúdos de História do Brasil – como reza a LDB –, construídos em conexão com conteúdos da chamada História Geral, em uma relação de “figura” e “fundo”, é parte da estratégia de autoconstrução e autoreconhecimento, que permite ao indivíduo situar-se histórica, cultural e socialmente na coletividade, envolvendo seu destino pessoal no destino coletivo. Na perspectiva formativa, isso não implica negar a individualidade, mas combater os excessos do individualismo.

Os conhecimentos de Antropologia e Sociologia contribuem igualmente para a construção da identidade social e, sem negar os conflitos, a convivência pacífica. Dá-se especial destaque ao relativismo cultural proposto pelas correntes antropológicas surgidas após a Segunda Guerra Mundial, que advogam o direito de todos os povos e culturas construírem sua organização própria, respeitando da mesma forma os direitos alheios.

Frente às imposições de uma economia e de uma rede de informações cada vez mais globalizadas, urge assegurar a preservação das identidades territoriais e culturais, não como sobrevivências anacrônicas, mas como realidades sociais constitutivas de sentido vivencial para os diversos grupos humanos. Nesse sentido, a Geografia, a Antropologia e também a História têm um significativo papel a desempenhar na formação dos futuros cidadãos, entendendo-se estes quer como cidadãos de uma nação, quer como cidadãos do mundo.

Em um mundo globalizado, em que culturas e processos políticos e econômicos parecem fugir ao controle e ao alcance, a construção de identidades solidamente alicerçadas em conhecimentos originados nas Ciências Humanas e na Filosofia constitui condição imprescindível ao prosseguimento da vida social, evitando-se os riscos da fragmentação ou da perda de referências existenciais, responsável por variadas formas de reação violentas e destrutivas.

- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

A estética da sensibilidade transparece nesta competência no tanto que ela implica de ação produtiva. A identidade humana como produtora de cultura e de história embasa as ações tanto individuais quanto de grupos e essas ações estão circunscritas por essa consciência.

No conhecimento dos processos sociais, importa compreender o humano em uma perspectiva intersubjetiva: como sujeito que realiza e se inscreve nos processos sócio-históricos de forma autônoma, mas também como sujeito envolto por uma trama social formada por outras subjetividades. Nesse sentido, os fatos econômicos, jurídicos e políticos devem ser entendidos sob a mesma lógica que põe o humano no centro dos processos sociais e não como fenômenos naturalizados e alheios à ação humana. Isso implica dizer que uma lei ou uma decisão política não são abstrações produzidas por algum ente metafísico, mas produtos concretos de agentes sociais.

A compreensão dos processos de constituição e transformação das sociedades implica a relativização do tempo presente, evitando que se caia na “presentificação” absoluta, que gera tanto o descompromisso com os processos sociais, quanto a desesperança diante do que nos foge ao controle. Há cerca de cento e cinquenta anos, no *Manifesto Comunista*, Marx e Engels já se referiam ao impacto causado pela rapidez e inexorabilidade das transformações na sociedade capitalista, na qual “*tudo que é sólido desmancha no ar*”, gerando desconforto, insegurança e apreensão.

- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.

A dimensão temporal, inscrita na memória que constrói a identidade coletiva e na dinâmica dos processos sociais, completa-se na dimensão espacial, que territorializa os

eventos e processos. Essa dimensão espacial situa a ação humana em suas complexas relações com a paisagem natural, que é culturalizada a cada momento de interação.

Os conhecimentos de Geografia e de Economia estão aqui apontados nas relações de produção e apropriação de bens, que conformam as dimensões materiais da existência concreta do homem e geram desdobramentos diversos sobre a vida em sociedade. Os processos de ação e controle dessas paisagens implicam responsabilidades sociais, coletivas, que assegurem a existência comum e a sobrevivência futura das comunidades humanas.

Aqui, o diálogo interdisciplinar pode aproximar as Ciências Humanas das Naturais, em reflexões conjugadas ou em óticas distintas sobre os mesmos problemas.

- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

Nas perspectivas temporal e sócio-cultural das relações de produção e apropriação de bens, importa compreender os processos passados e contínuos – bem como suas rupturas – em que essas relações se dão e as variantes de cultura e de grupo, bem como as relações entre grupos, que lhes dão matizes diversos.

Os diferentes contextos do trabalho produtivo devem ser dimensionados a par da estética da sensibilidade, no agir e fazer sobre a natureza; da política da igualdade, na distribuição justa e equilibrada dos trabalhos e dos produtos; e da ética da identidade, na responsabilidade social perante os mesmos processos e produtos. A compreensão histórica e social dos processos produtivos deve orientar as análises econômicas, políticas e jurídicas, no sentido de evitar que percam de vista a dimensão humana e solidária necessária à convivência pacífica, justa e equânime em sociedade.

Entretanto, e justamente para propiciar que tais objetivos sejam atingidos, a aprendizagem das Ciências Humanas deve atuar na identificação e denúncia de seus obstáculos, no entendimento de que as práticas sociais envolvem inevitavelmente conflitos e contradições, os quais, quando mal dimensionados, ameaçam o próprio convívio social.

O reconhecimento dessas tensões, porém, não deve conduzir os indivíduos e os grupos em que se inserem a atitudes imobilistas nem fatalistas. Antes, deve proporcionar-lhes a consciência necessária que possibilita ações de transformação e aperfeiçoamento da realidade social, na perspectiva da efetiva construção da cidadania real.

- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

A ética da identidade pressupõe uma ação consciente e reflexiva, embasada nos conhecimentos sobre o homem e a sociedade. Referida no pensar e no agir, essa consciência traduz-se na capacidade de lidar com situações novas, acionando-se os conhecimentos construídos, que são redirecionados para a resolução de problemas. Isso vale tanto para as

decisões pessoais e intransferíveis do cotidiano, quanto para as grandes questões que afligem as comunidades e a humanidade como um todo.

A consciência histórica está presente na perspectiva da continuidade e da transformação, do processo temporal direcional, porém fracionado por rupturas e novas possibilidades. A ação autônoma e refletida sobre a realidade requer clareza quanto aos processos sociais e históricos, evitando o imobilismo cético ou inseguro diante de novas situações. As tradições sociais, culturais, econômicas, políticas, jurídicas e filosóficas, embora sejam referenciais, não devem levar o indivíduo a se conformar com o já visto, o já conhecido, o já experimentado. Antes, devem impulsioná-lo à construção de alternativas, à reinvenção dos processos e das atitudes, à superação das resistências à ação criativa, a fim de que, com a consciência do passado e os pés no presente, o pensamento e a ação se projetem para o futuro.

- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão e trabalho de equipe, e associá-los aos problemas que se propõem resolver.

Entendendo-se a tecnologia não apenas sob o ponto de vista da produção industrial, mas também sob a moderna ótica da comunicação e da organização produtiva, concebe-se a idéia de tecnologias próprias às Ciências Humanas ou desenvolvidas a partir delas. É o caso das requeridas em processos de planejamento e administração, no âmbito público ou privado, embasadas em conhecimentos econômicos, geográficos, políticos e jurídicos, mas também históricos, sociológicos, antropológicos e psicológicos. E ainda das tecnologias aplicadas a processos de obtenção e organização de informações, tais como o tratamento de dados estatísticos, na Economia, na Demografia, na Sociologia e na História, o rastreamento do espaço na Cartografia e as pesquisas de opinião apoiadas em critérios sociológicos e psicológicos.

- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

As Ciências Humanas têm um importante papel na compreensão do significado das tecnologias para as sociedades. Apontam tanto os processos sociais que levam os homens a buscarem respostas e ferramentas para a resolução de problemas concretos, quanto avaliam o impacto que as tecnologias promovem sobre essas mesmas sociedades.

Um exemplo disso diz respeito às concepções de tempo, que têm variado intensamente ao longo da história, em função das tecnologias envolvidas na sua medição, como os relógios mecânicos ou eletrônicos e os modernos cronômetros, que asseguram precisão em medidas muito curtas.

Esses recursos, desenvolvidos para atender necessidades no campo da produção econômica e da circulação de mercadorias e informações, foram responsáveis por darem aos homens a sensação de controle do tempo. Essa nova relação com o tempo, distinta das épocas anteriores, interferiu diretamente nas rotinas do cotidiano social, em contextos tão diversos quanto os do trabalho e do lazer. A percepção social do tempo decorrente disso, por

um lado, aproxima os homens, ao fixar referenciais comuns. Por outro, os distancia, na apropriação individualizada que fazem, a exemplo dos relógios de pulso, que, por serem portáteis, permitem que cada um organize seu próprio tempo. Na complexidade das relações sociais, entretanto, nem todos os homens dispõem do tempo da mesma forma, estabelecendo-se relações diferenciadas de maior ou menor liberdade nesse controle. Para alguns, o relógio implica libertação; para outros, escravidão.

Da mesma forma como ocorreu historicamente com os relógios e o tempo, diferentes tecnologias relacionadas às Ciências Humanas, como processos de planejamento, gestão e controle de informações, foram aplicadas aos contextos da produção. Essas tecnologias, e não só aquelas diretamente envolvidas com o manuseio de máquinas e ferramentas, têm sido responsáveis por transformações radicais nos processos produtivos. Estamos nos referindo obviamente ao processo de transformação da produção que levou à Revolução Industrial, enquanto processo contínuo de inovações tecnológicas. Além do emprego de equipamentos cada vez mais sofisticados, o que tem garantido o aumento da produtividade tem sido a introdução de novas formas de organização do trabalho, nos sistemas manufatureiro, fabril ou “pós-industrial”, e na divisão do trabalho ou na gestão informatizada e cooperativa dos processos produtivos.

Sem dúvida, esse processo de inovação permanente e fora de controle imediato traz sérias consequências para a vida humana, a exemplo da inviabilidade de formas de produção artesanais para suprir mercados amplos. A consequência mais drástica certamente é o desemprego. A compreensão do impacto dessas tecnologias sobre o mundo do trabalho e a vida social é urgente no contexto em que vivemos, de problemas de dimensões sempre crescentes, requerendo de todos reflexões e soluções inovadoras.

- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

As modernas estratégias de planejamento e ação coletiva vêm requerendo cada vez mais o emprego de tecnologias de comunicação e informação, que se encarregam de coletar, processar, armazenar e comunicar dados e informações. A interação resultante da combinação de informação e comunicação age no sentido de dotar os processos de trabalho de caráter mais coletivo e menos especializado.

Daí, a necessidade de serem desenvolvidas competências que permitam aos indivíduos aperfeiçoar a organização do fazer produtivo, disseminando as instâncias decisórias e superando a fragmentação excessiva, com vistas à construção de processos mais horizontais e dinâmicos, amparados no compromisso e na participação comuns. Na base desses processos, encontram-se competências típicas das Ciências Humanas, que envolvem a construção das identidades sociais responsáveis e solidárias.

- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Nos diversos contextos sociais em que as tecnologias são empregadas – a agência de um banco, a estação ferroviária, a biblioteca, a escola, o trabalho –, são requeridas competências básicas que assegurem seu entendimento como produtos originados e recombinações a partir de conhecimentos científicos diversos e como processos a serem postos em ação, em momentos determinados, para atender a necessidades pessoais e coletivas.

No contexto escolar, especificamente, a própria organização curricular sob uma orientação interdisciplinar, explícita e consciente tanto para os educadores quanto para os estudantes, constitui uma oportunidade privilegiada para o desenvolvimento de competências associadas às tecnologias das Ciências Humanas. E o mesmo se pode dizer a respeito da utilização das tecnologias de informação e comunicação para a construção de redes informatizadas interativas ou a utilização das já existentes, a fim de propiciar a troca de informações ou o gerenciamento coletivo de projetos de estudo.

Sob a ótica do desenvolvimento econômico, o domínio ativo das tecnologias aplicáveis aos contextos do trabalho é tarefa mais que necessária para a superação da situação de desvantagem em que sociedades emergentes como a brasileira se encontram. No aspecto social, a difusão do domínio dessas tecnologias, como estratégia intrínseca à política da igualdade, propicia aos indivíduos meios para amenizarem as consequências negativas que o próprio processo de transformação econômica provoca.

Nesse sentido, é preciso que o fortalecimento do trabalho de equipe decorrente da aplicação dessas tecnologias não resulte somente em vantagens estritamente econômicas, nem permita que a administração, quer no âmbito público, quer no privado, se constitua em um fim em si mesmo. A interação e a cooperação resultantes das novas tecnologias de informação e comunicação devem contribuir igualmente para o aperfeiçoamento das formas de convívio social. E, para tanto, é necessário, é imperativo, que se assegure o acesso a elas a um número crescente de indivíduos e grupos sociais, na perspectiva da igualdade. Afastam-se, com isso, os temores de uma sociedade tecnológica a serviço da exploração e alienação do homem, na qual o monopólio das tecnologias cumpre estratégias de controle político, social, econômico e cultural.

A presença de uma educação tecnológica no Ensino Médio como um todo e, em particular, na área de Ciências Humanas, propicia aos estudantes a construção e a apropriação de um significativo instrumental tanto de análise quanto de ação sobre os diversos aspectos da vida em sociedade. Os conhecimentos envolvidos na área, por seu caráter intrinsecamente humanista, agem no sentido de despir as novas tecnologias de sua aparente artificialidade e distanciamento diante do humano. Evitam-se, com isso, os riscos de uma naturalização das tecnologias e promove-se a culturalização de sua compreensão. E, desta forma, assegura-se um papel novo para a aprendizagem em Ciências Humanas na escola básica: o de humanizar o uso das novas tecnologias, recolocando o homem no centro dos processos produtivos e sociais.

Procuramos agrupar as competências básicas e específicas da área, que foram acima descritas, com base em três grandes campos de competências de caráter geral que se aplicam às três áreas da organização curricular do Ensino Médio, compreendidas a partir de sua essência enquanto campos de conhecimento. O objetivo desse rearranjo é auxiliar as equipes escolares na tarefa de construir uma proposta curricular de caráter efetivamente

interdisciplinar, cruzando os diversos conhecimentos específicos. Assim, temos competências ligadas a representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sócio-cultural.

As competências de representação e comunicação apontam as linguagens como instrumentos de produção de sentido e, ainda, de acesso ao próprio conhecimento, sua organização e sistematização.

As competências de investigação e compreensão apontam os conhecimentos científicos, seus diferentes procedimentos, métodos e conceitos, como instrumentos de intervenção no real e de solução de problemas.

As competências de contextualização sócio-cultural apontam a relação da sociedade e da cultura, em sua diversidade, na constituição do significado para os diferentes saberes.

Representação e comunicação

- Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

Investigação e compreensão

- Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.
- Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.
- Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

Contextualização sócio-cultural

- Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.
- Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.
- Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.
- Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.
- Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Conhecimentos de História

- Por que ensinar História

A História, enquanto disciplina escolar, ao se integrar à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, possibilita ampliar estudos sobre as problemáticas contemporâneas, situando-as nas diversas temporalidades, servindo como arcabouço para a reflexão sobre possibilidades e/ou necessidades de mudanças e/ou continuidades.

A integração da História com as demais disciplinas que compõem as denominadas Ciências Humanas permite sedimentar e aprofundar temas estudados no Ensino Fundamental, redimensionando aspectos da vida em sociedade e o papel do indivíduo nas transformações do processo histórico, completando a compreensão das relações entre a liberdade (ação do indivíduo que é sujeito da história) e a necessidade (ações determinadas pela sociedade, que é produto de uma história).

O papel das disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas, para esse nível de ensino e o momento histórico que se está vivendo, deve ser entendido em sua dimensão mais ampla, envolvendo a formação de uma cultura educacional. Vive-se hoje em uma sociedade marcada pelo domínio do mito do consumo e pelas tecnologias, com ritmos de transformações aparentemente muito acelerados e informações provenientes de vários espaços, embora predominando os meios audiovisuais, e ainda pela fragmentação do conhecimento sobre os indivíduos e a vida social.

As concepções políticas e as referentes às ações humanas nos espaços público e privado, assim como as relações homem-natureza, estão sendo modificadas. Os paradigmas científicos que sustentavam as bases fundamentais dessas concepções estão sendo questionados e colocados em cheque pelas realidades que glorificam o novo tecnológico, mas não solucionam problemas antigos, como as desigualdades, preconceitos, dificuldades de percepção do “outro” e as diversas formas de convivência e de estabelecimento de relações sociais. A difusão da racionalidade da ciência não acarretou o desaparecimento de formas de representação do mundo e do homem submetidas a dogmas e misticismos variados, permanecendo crenças religiosas diversas, muitas vezes contraditórias e paradoxais diante da presença cotidiana das tecnologias.

Tais constatações sobre as incertezas e mitos vividos pelos jovens da atual geração implicam delimitar com maior precisão o papel educativo da área, no sentido de possibilitar um Ensino Médio de **caráter humanista** capaz de impedir a constituição de uma visão apenas utilitária e profissional das disciplinas escolares.

No que se refere ao conhecimento histórico escolar, os currículos atuais são indicativos das transformações paradigmáticas do campo que envolve o conhecimento histórico como um todo. As aproximações entre a História ensinada e a produção acadêmica têm se intensificado a partir do final dos anos setenta, estabelecendo relações muitas vezes proíficas, mas que apontam para as dificuldades de consensos e ou definições simplificadas sobre os conteúdos e métodos de ensino.

O debate historiográfico tem sido intenso, com abordagens diversas sobre antigos temas e inclusão de novos objetos que constituem as múltiplas facetas da produção humana e que se sustentam em uma pluralidade de fundamentos teóricos e metodológicos.

A história social e cultural tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes. A produção historiográfica, no momento, busca estabelecer diálogos com o seu tempo, reafirmando o adágio que “toda história é filha do seu tempo”, mas sem ignorar ser fruto de muitas tradições de pensamento.

A pesquisa histórica esforça-se atualmente por situar as articulações entre a micro e a macro-história, buscando nas singularidades dos acontecimentos as generalizações necessárias para a compreensão do processo histórico. Na articulação do singular e do geral recuperam-se formas diversas de registros e ações humanas tanto nos espaços considerados tradicionalmente os de poder, como o do Estado e das instituições oficiais, quanto nos espaços privados das fábricas e oficinas, das casas e das ruas, das festas e das sublevações, das guerras entre as nações e dos conflitos diários para sobrevivência, das mentalidades em suas permanências de valores e crenças e das transformações advindas com a modernidade da vida urbana em seu aparato tecnológico.

- O que e como ensinar em História

O estudo de novos temas, considerando a pluralidade de sujeitos em seus confrontos, alterando concepções calcadas apenas nos “grandes eventos” ou nas formas estruturalistas baseadas nos modos de produção, por intermédio dos quais desaparecem de cena homens e mulheres de “carne e osso”, tem redefinido igualmente o tratamento metodológico da pesquisa. A investigação histórica passou a considerar a importância da utilização de outras fontes documentais, além da escrita, aperfeiçoando métodos de interpretação que abrangem os vários registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, sonora e pictórica.

Nesse aspecto, os estudos de inspiração marxista, que privilegiavam inicialmente as análises das infra-estruturas econômicas e das lutas de classe, passaram a incluir pesquisas referentes à cultura, às idéias e aos valores cotidianos, ao simbólico presentes nas experiências das classes sociais e nas formas de mediação entre elas. E passaram a se interessar também pela linguagem como uma referência de análise dos discursos políticos e do processo de construção da consciência de classe ou de identidades.

Ao lado desses estudos, a Nova História inspirada na e continuadora da Escola dos “Annales”, tem igualmente contribuído para as indagações relativas ao funcionamento das sociedades, de maneira a integrar as multiplicidades temporais, espaciais, sociais, econômicas e culturais presentes em uma coletividade, destacando investigações sobre a história das “mentalidades” na interpretação da realidade e das práticas sociais. Nessa vertente, as

representações do mundo social passaram a ser analisadas como integrantes da própria realidade social e possibilitaram uma redefinição da história cultural. A aproximação entre a Antropologia e a História tem sido importante, dando origem a abordagens históricas que consideram a cultura não apenas em suas manifestações artísticas, mas nos ritos e festas, nos hábitos alimentares, nos tratamentos das doenças, nas diferentes formas que os vários grupos sociais, ao longo dos séculos, têm criado para se comunicar, como a dança, o livro, o rádio, o cinema, as caravelas, os aviões, a *Internet*, os tambores e a música.

Metodologias diversas foram sendo introduzidas, redefinindo o papel da documentação. À objetividade do documento – aquele que fala por si mesmo – se contrapôs sua subjetividade – produto construído e pertencente a uma determinada história. Os documentos deixaram de ser considerados apenas o alicerce da construção histórica, sendo eles mesmos entendidos como parte dessa construção em todos seus momentos e articulações. Passou a existir a preocupação em localizar o lugar de onde falam os autores dos documentos, seus interesses, estratégias, intenções e técnicas.

Na transposição do conhecimento histórico para o nível médio, é de fundamental importância o desenvolvimento de competências ligadas à leitura, análise, contextualização e interpretação das diversas fontes e testemunhos das épocas passadas – e também do presente. Nesse exercício, deve-se levar em conta os diferentes agentes sociais envolvidos na produção dos testemunhos, as motivações explícitas ou implícitas nessa produção e a especificidade das diferentes linguagens e suportes através dos quais se expressam. Abre-se aí um campo fértil às relações interdisciplinares, articulando os conhecimentos de História com aqueles referentes à Língua Portuguesa, à Literatura, à Música e a todas as Artes, em geral. Na perspectiva da educação geral e básica, enquanto etapa final da formação de cidadãos críticos e conscientes, preparados para a vida adulta e a inserção autônoma na sociedade, importa reconhecer o papel das competências de leitura e interpretação de textos como uma instrumentalização dos indivíduos, capacitando-os à compreensão do universo caótico de informações e deformações que se processam no cotidiano. Os alunos devem aprender, conforme nos lembra Pierre Vilar, a ler nas entrelinhas. E esta é a principal contribuição da História no nível médio.

A diversidade de tradições historiográficas e a pluralidade de vinculações teóricas, no entanto, ao contrário de indicarem crise, esgotamento ou impasses, apontam para a área da pesquisa e do ensino de História, muitas alternativas válidas, além da viabilidade de criações pedagógicas. Desta forma, é importante considerar as diferentes dimensões dos estudos históricos, na medida em que possibilitam forjar teorias de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, a História para os jovens do Ensino Médio possui condições de ampliar conceitos introduzidos nas séries anteriores do Ensino Fundamental, contribuindo substantivamente para a construção dos laços de **identidade** e consolidação da formação da **cidadania**.

O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro.

Além de consubstanciar algumas das noções básicas introduzidas nas séries anteriores, que contribuem e fornecem os fundamentos para a construção da identidade, tais como a de **diferença** e de **semelhança**, o ensino de História para as séries do nível médio amplia e consolida as noções de **tempo histórico**.

A percepção da diferença (o “outro”) e da semelhança (“nós”) varia conforme a cultura e o tempo e depende de comportamentos, experiências e valores pessoais e coletivos. O convívio entre os grupos sociais tem gerado *“atitudes de identificação, distinção, equiparação, segregação, submissão, dominação, luta ou resignação, entre aqueles que se consideravam iguais, inferiores ou superiores, próximos ou distantes, conhecidos ou desconhecidos, compatriotas ou estrangeiros. Hoje em dia, a percepção do ‘outro’ e do ‘nós’ está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distinga as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade.”* ¹

O tempo histórico pode ser compreendido em toda sua complexidade, ultrapassando sua apreensão a partir das vivências pessoais, psicológicas ou fisiológicas. No nível médio de ensino, é preciso igualmente que o tempo histórico seja entendido como objeto da cultura, como criação de povos em diversos momentos e espaços. É da cultura que nascem concepções de tempo tão diferenciadas como o tempo **mítico**, **escatológico**, **cíclico**, **cronológico**, noções sociais criadas pelo homem para representar as temporalidades naturais, expressas nos tempos **geológico** e **astronômico**. Não se pode esquecer, ainda, que mesmo o tempo natural reveste-se de um caráter cultural, quando apropriado pela Geologia e pela Astronomia, enquanto ciências socialmente criadas.

O tempo construído pelas diversas culturas é muitas vezes expresso nos **mitos**, destacando-se os que se referem às origens do universo e do homem, e nas religiões, que ultrapassam os tempos passado e presente e determinam o tempo de possíveis vidas futuras, constituindo o tempo **salvacionista** ou **escatológico**. As sociedades agrárias organizaram a vida cotidiana pelo tempo **cíclico**, fixado pelos momentos da plantação e da colheita e pelas estações que se repetem anualmente, e vincularam o tempo cotidiano, com seus ritmos de mudanças, ao astronômico, criando calendários, referenciando as marcas dos acontecimentos diários e daqueles considerados significativos para a memória coletiva. Pode-se, então, compreender o tempo **cronológico** como instrumento de marcação e datação e entender como a cultura ocidental cristã criou seu próprio calendário. Sobre o calendário gregoriano, que marca os nossos tempos, é importante considerar as formas como ele está organizado: *“O calendário gregoriano pode ser representado por uma linha contínua e infinita. Envolve a compreensão de que cada um dos pontos dessa linha é distinto dos outros e que cada ponto corresponde a uma datação. As datações são, assim, distintas umas das outras, especificando um dia, um mês e um ano. Apesar dos números dos dias e os nomes dos meses se repetirem de um ano para o outro (com base em organizações cíclicas), a numeração dos anos nunca se repete (concepção linear), o que torna cada data um momento único e sem possibilidade de repetição no tempo.”* ²

A contribuição mais substantiva da aprendizagem da História é propiciar ao jovem situar-se na sociedade contemporânea para melhor compreendê-la. Como decorrência direta disso está a possibilidade efetiva do desenvolvimento da capacidade de apreensão do tempo enquanto conjunto de vivências humanas, em seu sentido completo.

O tempo histórico, compreendido nessa complexidade, utiliza o tempo cronológico, institucionalizado, que possibilita referenciar o lugar dos momentos históricos em seu **processo de sucessão** e em sua **simultaneidade**. Fugindo à cronologia meramente linear, procura identificar também os diferentes níveis e ritmos de durações temporais. A **duração** torna-se, nesse nível de ensino e nas faixas etárias por ele abarcadas, a forma mais consubstanciada de apreensão do tempo histórico, ao possibilitar que alunos estabeleçam as relações entre continuidades e discontinuidades. A concepção de duração possibilita compreender o sentido das **revoluções** como momentos de mudanças irreversíveis da história e favorece ainda que o aluno apreenda, de forma dialética, as relações entre **presente-passado-presente**, necessárias à compreensão das problemáticas contemporâneas, e entre **presente-passado-futuro**, que permitem criar projeções e utopias.

Pela compreensão da duração pode-se, ainda, entender, de maneira mais efetiva, o **humanismo**, situando as relações entre tempo histórico e tempo da natureza. O momento da criação do homem tem sido determinado, como no caso da sociedade ocidental cristã, por textos sagrados. O livro do Gênesis determina que o homem surgiu na face da Terra há aproximadamente seis mil anos e esta datação, mesmo relativizada após as teorias evolucionistas e o desenvolvimento dos trabalhos arqueológicos, situa a visão antropocêntrica da história que estabelece, ainda fortemente, a divisão do antes e depois da escrita como marco decisivo para a compreensão do passado da humanidade. Quando, no entanto, situamos o homem numa escala planetária, da formação das paisagens, das plantas e outros animais, pensando no “tempo da natureza”, os referenciais se transformam. Percebemos o “lugar” que o homem ocupa na história do planeta em uma outra dimensão temporal.

O **tempo geológico** determina outras formas de referenciar o tempo social. Ao situarmos a idade da Terra em aproximadamente 4,5 bilhões de anos, podemos entender que a história das sociedades humanas corresponde a uma pequena fração de tempo da história do planeta. A compreensão da escala de tempo pode situar o papel do homem no processo de transformação da natureza, assim como dimensionar, para além do tempo presente, os limites e o poder das ações humanas. Dentre os aspectos importantes decorrentes da abordagem dessas temporalidades, destaca-se a reciprocidade das transformações promovidas pela natureza sobre a vida dos homens e como estes mudam os ritmos de tempo da natureza.

Ao se repensar o tempo histórico tendo como referência as relações homem-natureza, pode-se ainda avançar na compreensão das diversas temporalidades vividas pela sociedade e nas formulações das periodizações e marcos de rupturas. Assim como defendia Lévi-Strauss, as grandes transformações irreversíveis da sociedade podem ser basicamente divididas em dois grandes períodos. O primeiro momento desse longo processo foi a **revolução agrícola**, com a criação da agricultura, responsável por mudanças significativas nas relações entre os homens, a terra e as plantas e animais. O segundo grande momento foi o da **revolução industrial** dos séculos XVIII e XIX, que introduziu relações entre o homem e os recursos naturais em escala sem precedentes, impondo novo ritmo no processo de transformações e de

permanências. Esses dois momentos correspondem à constituição de novas formas de os homens organizarem o tempo, com novos ritmos, e de se organizarem no seu tempo cotidiano: ao longo desse processo, o **tempo da natureza** foi sendo substituído pelo **tempo da fábrica**.

Os **ritmos da duração**, conforme descritos por Fernand Braudel, permitem identificar a velocidade em que as mudanças ocorrem e como nos acontecimentos estão inseridas várias temporalidades: a curta duração, a dos **acontecimentos breves**, com data e lugar determinados; na média duração, no decorrer da qual se dão as **conjunturas**, tendências políticas e/ou econômicas, que, por sua vez, se inserem em processos de longa duração, com permanências e mudanças que parecem imperceptíveis. É o ritmo das **estruturas**, tais como a constituição de amplos sistemas produtivos e de relações de trabalho, as formas de organização familiar e dos sistemas religiosos, a constituição de percepções e relações ecológicas estabelecidas na relação entre o homem e a natureza.

Podemos identificar os diferentes ritmos da duração pelo exemplo da escravidão africana brasileira. A Abolição da Escravidão ocorreu no dia 13 de maio de 1888, na capital do Brasil. Trata-se de um **acontecimento breve**, datado e localizado no espaço, que se explica pela **conjuntura econômica** da expansão da cafeicultura de exportação com necessidades urgentes de ampliação de mão-de-obra e pela **conjuntura política e social** que forçava rearticulações no grupo do poder monárquico e criava oposições ao regime, principalmente pelos republicanos. Mas, para compreender a abolição da escravidão e a forma como ela ocorreu, torna-se necessário situá-la no processo estrutural, em temporalidades mais longas: no processo de mudanças do sistema capitalista, desde sua constituição histórica, e na longa duração do racismo. Este explica não só a permanência até hoje de preconceitos e discriminações em relação às populações negras e mestiças, mas também a origem da própria escravidão, baseada em conceitos de raça superior e inferior criados por sociedades que pretendiam dominar e explorar outros grupos humanos. A escravidão não cria o racismo, mas o tem como pressuposto.

A apreensão das noções de tempo histórico em suas diversidades e complexidades pode favorecer **a formação do estudante como cidadão**, aprendendo a discernir os limites e possibilidades de sua atuação, na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive.

A formação de “cidadãos”, é importante ressaltar, não ocorre sem reflexões sobre seu significado. Do ponto de vista da formação histórica do estudante, a questão da cidadania envolve escolhas pedagógicas específicas para que ele possa conhecer e distinguir diferentes concepções históricas acerca dela, delineadas em diferentes épocas. O significado, por exemplo, que a sociedade brasileira atual tem de cidadania não é o mesmo que tinham os atenienses da época de Péricles, assim como não é o mesmo que possuíam os revolucionários franceses de 1789. O sentido que a palavra assume para os brasileiros atualmente, de certa maneira, inclui os demais sentidos historicamente localizados, mas ultrapassa os seus contornos, incorporando problemáticas e anseios individuais, de classes, de gêneros, de grupos sociais, locais, regionais, nacionais e mundiais, que projetam a cidadania enquanto prática e enquanto realidade histórica.

A compreensão de cidadania em uma perspectiva histórica, como resultado de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos, pode servir como referência para a organização dos conteúdos da disciplina histórica. A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar **conteúdos significativos** para a atual geração. Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade”, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo.

A organização de conteúdos por temas requer cuidados específicos com a escolha dos métodos. O estudo de temas articulado à apropriação de conceitos ocorre por intermédio de métodos oriundos das investigações históricas, desenvolvendo a capacidade de extrair informações das diversas fontes documentais tais como textos escritos, iconográficos, musicais. A apropriação do método da pesquisa historiográfica, reelaborada em situações pedagógicas, possibilita interpretar documentos e estabelecer relações e comparações entre problemáticas atuais e de outros tempos. Torna-se necessário escolher métodos que auxiliem a capacidade de relativizar as próprias ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço.

Dessa maneira, trabalhar com temas variados em épocas diversas, de forma comparada e a partir de diferentes fontes e linguagens, constitui uma escolha pedagógica que pode contribuir de forma significativa para que os educandos desenvolvam competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes sujeitos sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas as semelhanças, diferenças, mudanças e permanências existentes no processo histórico.

O trabalho permanente com pesquisas orientadas a partir da sala de aula constitui importante alternativa para viabilizar essas sugestões pedagógicas. Sugestões que pretendem desenvolver no aluno a capacidade de refletir sobre o tempo presente também como processo. Entender o atual estágio tecnológico requer, por exemplo, que o aluno entenda o que é a linguagem escrita e seu papel social, situando-a nos diversos suportes usados pelos homens para criá-la e dela se apropriar, tais como papiros, pedras, placas de barro, papel, livros e computadores.

Finalmente, é necessário frisar a contribuição da história para as novas gerações, considerando-se que a sociedade atual vive um presente contínuo, que tende a esquecer e anular a importância das relações que o presente mantém com o passado. Nos dias atuais, a cultura capitalista impregnada de dogmas consumistas fornece uma valorização das mudanças no moderno cotidiano tecnológico e uma ampla difusão de informações sempre apresentadas como novas e com explicações simplificadas que as reduzem aos acontecimentos imediatos. Um compromisso fundamental da História encontra-se na sua relação com a **Memória**, livrando as novas gerações da “amnésia social” que compromete a constituição de suas identidades individuais e coletivas.

O **direito à memória** faz parte da **cidadania cultural** e revela a necessidade de debates sobre o conceito de preservação das obras humanas. A constituição do Patrimônio Cultural e sua importância para a formação de uma memória social e nacional sem exclusões e discriminações é uma abordagem necessária a ser realizada com os educandos, situando-os

nos “lugares de memória” construídos pela sociedade e pelos poderes constituídos, que estabelecem o que deve ser preservado e lembrado e o que deve ser silenciado e “esquecido”.

Introduzir na sala de aula o debate sobre o significado de festas e monumentos comemorativos, de museus, arquivos e áreas preservadas, permeia a compreensão do papel da memória na vida da população, dos vínculos que cada geração estabelece com outras gerações, das raízes culturais e históricas que caracterizam a sociedade humana. Retirar os alunos da sala de aula e proporcionar-lhes o contato ativo e crítico com as ruas, praças, edifícios públicos e monumentos constitui excelente oportunidade para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa.

Ao sintetizar as relações entre as durações e a constituição da memória e da identidade sociais, o ensino de História, desenvolvido por meio de atividades específicas com as diferentes temporalidades, especialmente da conjuntura e da longa duração, pode favorecer a reavaliação dos valores do mundo de hoje, a distinção de diferentes ritmos de transformações históricas, o redimensionamento do presente na continuidade com os processos que o formaram e a construção de identidades com as gerações passadas.

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em História

Representação e comunicação

- Criticar, analisar e interpretar fontes documentais de natureza diversa, reconhecendo o papel das diferentes linguagens, dos diferentes agentes sociais e dos diferentes contextos envolvidos em sua produção.
- Produzir textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos, a partir das categorias e procedimentos próprios do discurso historiográfico.

Investigação e compreensão

- Relativizar as diversas concepções de tempo e as diversas formas de periodização do tempo cronológico, reconhecendo-as como construções culturais e históricas.
- Estabelecer relações entre continuidade/permanência e ruptura/transformação nos processos históricos.
- Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.
- Atuar sobre os processos de construção da memória social, partindo da crítica dos diversos “lugares de memória” socialmente instituídos.

Contextualização sócio-cultural

- Situar as diversas produções da cultura – as linguagens, as artes, a filosofia, a religião, as ciências, as tecnologias e outras manifestações sociais – nos contextos históricos de sua constituição e significação.
- Situar os momentos históricos nos diversos ritmos da duração e nas relações de sucessão e/ou de simultaneidade.
- Comparar problemáticas atuais e de outros momentos históricos.
- Posicionar-se diante de fatos presentes a partir da interpretação de suas relações com o passado.

Conhecimentos de Geografia

- Por que ensinar Geografia

Depois de se ter tornado uma ciência autônoma no século XIX, a Geografia chega ao final do século XX com interesse renovado. A renovação de seu ensino no Brasil começou na década de 70 e está relacionada com uma crise mais ampla que atingiu todas as ciências desde o pós-guerra.

Na Geografia, as condições para essa crise já estavam postas há algum tempo: de um lado, os que a queriam como ciência da sociedade, e, de outro, os que a tomavam como uma ciência de lugares. Em verdade, essas “revoluções” são resultado do esgotamento de modelos explicativos tradicionais e de mudanças sociais como um todo que tornaram tais modelos insatisfatórios 2.

Nesse processo de redescoberta da Geografia, graves problemas se colocaram: a construção de fundamentos epistêmicos necessários à consolidação de sua cientificidade; a definição e a clareza do seu objeto de estudos; e o papel do sujeito desta ciência, capaz de desvelar a organização espacial e suas relações 3.

A denominada “renovação geográfica” permaneceu durante longo tempo nas hostes de alguns grupos acadêmicos e enfrentou as resistências da chamada tendência neoclássica, atrasando a chegada de tais discussões ao conjunto dos professores do Ensino Fundamental e Médio.

Tal fato é importante para se avaliar as dificuldades que tiveram esses “renovadores” para atingir o universo escolar através de debates e publicações, necessários como contribuições da Geografia para um novo projeto de homem e de sociedade 4.

Mesmo crivada de problemas, essa Geografia “crítica” começou a chegar ao alunado da escola básica na década de 80, propondo, resumidamente, o fim do saber neutro, da paisagem como espetáculo e do ensino conteudístico.

A crise a que nos referimos trouxe o enriquecimento do conhecimento geográfico, através de uma nova relação entre a teoria e a prática. Esta baseou-se na análise crítica da construção de um corpo de conhecimentos e de sua metodologia, cujos instrumentos fossem capazes de responder às questões postas por esta ciência para a formação do cidadão do final deste século, não permitindo que ele submergisse à voracidade das transformações ocorridas no Brasil e no mundo.

Essas transformações foram suscitadas pela revolução técnico-científica, pela globalização da economia e pelos problemas ambientais que deram aos conhecimentos de Geografia um novo significado. Da ciência meramente descritiva (e até caricata) à Geografia Crítica, um longo e turbulento percurso se fez.

Redefinida agora como ciência social, é importante pensar o estabelecimento de relações através da interdependência, da conexão de fenômenos, numa ligação entre o sujeito humano e os objetos de seus interesses, na qual a contextualização se faz necessária.

E mais, tendo em vista a globalização, uma nova ordem mundial com novos conflitos e tensões, a crise dos Estados-nação, a formação de blocos econômicos, a desterritorialização

de muitos grupos humanos, as questões ambientais que conferem novos significados à sociedade como um todo e em suas partes, que contribuição o conhecimento geográfico deve dar para a plena formação do educando?

Em primeiro lugar, é necessário abandonar a visão apoiada simplesmente na descrição e memorização da “Terra e o Homem”, com informações sobrepostas do relevo, clima, população e agricultura, por exemplo. Por outro lado, é preciso superar um modelo doutrinário de “denúncia”, na perspectiva de uma sociedade pronta, em que todos os problemas já estivessem resolvidos.

A revolução técnico-científica não dá receitas prontas e traz no seu interior uma velocidade de transformações ante as quais é inútil a simples análise da aparência. Nesta visão, como afirmou Soja, fica claro que é impossível continuar olhando o planeta apenas a partir de *“sua primeira natureza, ou seja: seu contexto ingenuamente dado, pois uma segunda natureza se apresenta e esta não abandonou os aspectos visíveis do objeto mas incorporou o resultado da ação e relação social”*. ⁵

Ao buscar compreender as relações econômicas, políticas, sociais e suas práticas nas escalas local, regional, nacional e global, a Geografia se concentra e contribui, na realidade, para pensar o espaço enquanto uma totalidade na qual se passam todas as relações **cotidianas** e se estabelecem as redes sociais nas referidas escalas.

Precisa-se transformar a antiga idéia, aceita e amplamente praticada nas salas de aula, da Terra enquanto **espaço absoluto**, cartesiano, ou seja, *“uma coisa em si mesma, independente [...], constituindo um receptáculo que contém coisas”*, para o **espaço relacional**, entendendo-se que *“um objeto somente pode existir na medida em que ele contém e representa dentro de si relações com outros objetos”*. ⁶

Surge, pois, o objeto dos nossos estudos: o **espaço geográfico**. Definido por Milton Santos em sua vasta obra sobre o assunto, é o conjunto indissociável de sistemas de objetos (redes técnicas, prédios, ruas) e de sistemas de ações (organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas), que procura revelar as práticas sociais dos diferentes grupos que nele produzem, lutam, sonham, vivem e fazem a vida caminhar.

Nunca o espaço do homem foi tão importante para o desenvolvimento da história. Por isso, a Geografia é a **ciência do presente**, ou seja, é inspirada na realidade contemporânea ⁷. O objetivo principal destes conhecimentos é contribuir para o entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente. Com esta idéia, procura-se, conforme o Artigo 35, inciso III da LDB *“o aprimoramento do educando como pessoa humana incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”*.

No Ensino Fundamental, o papel da Geografia é “alfabetizar” o aluno espacialmente em suas diversas escalas e configurações, dando-lhe suficiente capacitação para manipular noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e sociedade. No Ensino Médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade.

A distinção que aqui se faz é que não se deve compreender o Ensino Médio apenas dentro da ótica de simples continuação do Fundamental ou da redução de um curso de graduação. O Ensino Médio é o momento de ampliação das possibilidades de um conhecimento estruturado e mediado pela escola que conduza à autonomia necessária para o cidadão do próximo milênio. Seguindo os três princípios filosóficos da concepção curricular – princípios estéticos, políticos e éticos –, a Geografia contribui para esta formação, proporcionando ao aluno:

- orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu “*locus espacial*” e o interligam a outros conjuntos espaciais;

- reconhecer as contradições e os conflitos econômicos, sociais e culturais, o que permite comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de utilização e/ou exploração de recursos e pessoas, em busca do respeito às diferenças e de uma organização social mais equânime;

- tornar-se sujeito do processo ensino-aprendizagem para se descobrir convivendo em escala local, regional, nacional e global. A autonomia que a identidade do cidadão confere é necessária para expressar sua responsabilidade com o seu “lugar-mundo”, através de sua identidade territorial.

O Ensino Médio deve orientar a formação de um cidadão para aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Isto é, deve buscar um modo de transformar indivíduos tutelados e infantilizados em pessoas em pleno exercício da cidadania, cujos saberes se revelem em competências cognitivas, sócio-afetivas e psicomotoras e nos valores de sensibilidade e solidariedade necessários ao aprimoramento da vida neste País e neste planeta.

Entendemos que, ao se identificar com seu lugar no mundo, ou seja, o espaço de sua vida cotidiana, o aluno pode estabelecer comparações, perceber impasses, contradições e desafios do nível local ao global. Sendo mais problematizador que explicativo, poderá lidar melhor com o volume e a velocidade das informações e transformações presentes, que, se tomadas superficialmente, contribuem para o individualismo e a alienação.

Diante da revolução na informação e na comunicação, nas relações de trabalho e nas novas tecnologias que se estabeleceram nas últimas décadas, podemos afirmar: o aluno do século XXI terá na ciência geográfica importante fonte para sua formação como cidadão que trabalha com novas idéias e interpretações em escalas onde o local e o global definem-se numa verdadeira rede que comunica pessoas, funções, palavras, idéias. Assim compreendida, a Geografia pode transformar possibilidades em potencialidades (re)construindo o cidadão brasileiro.

A Geografia em si já é um saber interdisciplinar e abandonou há algumas décadas a pretensiosa posição de se constituir numa ciência de síntese, ou seja, capaz de explicar o mundo sozinha. Decorre daí a necessidade de transcender seus limites conceituais e buscar a interatividade com as outras ciências sem perder sua identidade e especificidade.

Tendo historicamente observado um comportamento isolacionista, procura assumir hoje a interdisciplinaridade, admitindo que esta posição é profundamente enriquecedora. Conceitos

como natureza e sociedade, por exemplo, se acham dilacerados entre várias disciplinas e necessitam de um esforço interdisciplinar para serem reconstruídos.

Vesentini afirma que *“sem dúvida, nos dias de hoje, o conhecimento científico avança na direção do holismo, do enfraquecimento das disciplinas ou ciências isoladas, de explicações e teorias que dão ênfase à globalidade do real [...]. Há uma expansão gradativa das idéias e práticas interdisciplinares, ainda mais, transdisciplinares”* 8.

No esforço de estabelecer uma unidade na diversidade, de se abrir a outras possibilidades mediante uma visão de conjunto, a Geografia muito pode auxiliar para romper a fragmentação factual e descontextualizada. Sua busca por pensar o espaço enquanto totalidade, por onde passam todas as relações cotidianas e onde se estabelecem as redes sociais nas diferentes escalas, requer esse esforço interdisciplinar. O espaço e seu sujeito são constituídos por interações e seu estudo deve ser, por isso, interdisciplinar. O conhecimento geográfico resulta de um trabalho coletivo que envolve o conhecimento de outras áreas.

Nesse sentido, a Geografia pode articular-se de forma interdisciplinar com a Economia e a História, quando tratar das questões ligadas aos processos de formação da divisão internacional do trabalho e a formação dos blocos econômicos. Questões contemporâneas, tais como crise econômica, globalização do sistema financeiro, poder do Estado e sua relação com a economia e as novas resultantes espaciais das desigualdades sociais, podem ser tratadas pela Geografia em diálogo com a Economia e a Sociologia. A espacialização dos problemas ambientais e da biotecnologia favorece a interação com a Biologia, a Física, a Química, a Filosofia e, mais uma vez, a Economia.

- O que e como ensinar

A construção do conhecimento geográfico pressupõe a escolha de um corpo conceitual e metodológico capaz de satisfazer os objetivos anteriormente apontados.

Para isso, usa a Geografia conceitos-chave, como instrumentos capazes de realizar uma análise científica do espaço. Com eles procuramos dar conta de um mundo cada vez mais *“acelerado e fluido”* e, por isso, mais denso e complexo. Eles permitem apreender o espaço nas suas formas de organização, validar o que foi herdado do passado e atender às novas necessidades. Tal arsenal teórico abre campo para a análise e a construção de concepções de mundo, que o compreendam de forma globalizante e como resultado da dinâmica de transformação das sociedades.

O primeiro desses conceitos-chave é o de **paisagem**, entendida como uma unidade visível do arranjo espacial que a nossa visão alcança. A paisagem tem um caráter social, pois ela é formada de movimentos impostos pelo homem através do seu trabalho, cultura, emoção. A paisagem é percebida pelos sentidos e nos chega de maneira informal ou formal, ou seja, pelo senso comum ou de modo seletivo e organizado. Ela é produto da percepção e de um processo seletivo de apreensão, mas necessita passar a conhecimento espacial organizado, para se tornar verdadeiro dado geográfico. A partir dela, podemos perceber a maior ou menor complexidade da vida social. Quando a compreendemos desta forma, já estamos trabalhando com a essência do fenômeno geográfico.

O conceito de **lugar** guarda uma dimensão prático-sensível que a análise vai aos poucos revelando. Lugar é a porção do espaço apropriável para a vida, que é vivido, reconhecido e cria identidade. Ele possui densidade técnica, comunicacional, informacional e normativa. Guarda em si o movimento da vida, enquanto dimensão do tempo passado e presente. É nele que se dá a cidadania, o quadro das mediações se torna claro e a relação sujeito-objeto direta. É no lugar que ocorrem as relações de consenso e conflito, dominação e resistência. É a base da reprodução da vida, da tríade cidadão-identidade-lugar, da reflexão sobre o cotidiano, onde o banal e o familiar revelam as transformações do mundo e servem de referência para identificá-las e explicá-las.

Os conceitos de **território** e **territorialidade** enquanto espaço definido e delimitado por e a partir das relações de poder, ou seja, quem domina ou influencia e como domina e influencia uma área. Implica avançar da noção simplista de caracterização natural ou econômica por contigüidade para a noção de divisão social. Todo território, seja ele um quarteirão na cidade de Nova York, seja uma aldeia indígena na Amazônia, é definido e delimitado segundo as relações de poder, domínio e apropriação que nele se instalam. Desta maneira, a territorialidade é a relação entre os agentes sociais, políticos e econômicos, interferindo na gestão do espaço geográfico; não é apenas uma expressão cartográfica. Ela refere-se aos projetos e práticas desses agentes, numa dimensão concreta, funcional, simbólica, afetiva, e manifesta-se em escala desde as mais simples às mais complexas.

Devemos ter clareza que, em Geografia, usamos diferentes tipos de **escala**: uma escala cartográfica e a outra geográfica. Na primeira, destaca-se o mapa como um dado instrumental de representação do espaço, num recurso apoiado predominantemente na Matemática. Na segunda, a ênfase é dada ao fenômeno espacial que se discute. Esta é a escala de análise que enfrenta e procura responder os problemas referentes à distribuição dos fenômenos. A complexidade do fenômeno da cidadania, por exemplo, requer que se opere com diferentes escalas, articulando suas dimensões locais, nacionais e globais. Neste sentido, a cidadania não deve ser entendida apenas sob o aspecto formal do vínculo a uma nacionalidade, devendo apontar a dimensão vivencial de seu exercício, como um fenômeno do lugar. De forma inversa, não podemos compreender a poluição atômica só no lugar, mas devemos tratá-la enquanto fenômeno global.

Assim sendo, a escala é uma estratégia de apreensão da realidade. Portanto, é importante compreendê-la não apenas como problema dimensional, mas também fenomenal, na medida em que ela é um instrumento conceitual prioritário para a compreensão da articulação dos fenômenos.

Por fim, um importante conjunto de conceitos refere-se à **globalização, técnica e redes**. É necessário ter clareza que a globalização é um fenômeno decorrente da implementação de novas tecnologias de comunicação e informação, isto é, de novas redes técnicas, que permitem a circulação de idéias, mensagens, pessoas e mercadorias num ritmo acelerado, e que acabaram por criar a interconexão entre os lugares em tempo simultâneo. Neste processo, tiveram papel destacado a instalação de redes técnicas, incluindo-se a indústria cultural, a ação de empresas multinacionais e a circulação do capital, que intensificaram as relações sociais em escala mundial, interligando localidades distantes, de tal maneira que

acontecimentos locais são modelados por eventos ocorridos a milhares de quilômetros de distância.

No que se refere à técnica, devemos ressaltar ainda a importância da compreensão do papel das inovações tecnológicas na esfera da produção de bens e serviços, engendrando novas formas de organização social no trabalho e no consumo, criando novos arranjos espaciais. Outra face da revolução tecnológica são as novas formas de apropriação da natureza, tais como as expressas na biotecnologia, em que a detenção do conhecimento e do domínio técnico são também um instrumento de poder que afeta os grupos sociais e exige modificações na organização espacial existente.

Este conjunto de conceitos-chave não deve ser entendido como uma listagem de conteúdos ou um receituário, mas como elemento norteador da organização curricular e da definição das competências e habilidades básicas a serem desenvolvidas no Ensino Médio, a partir dos referenciais postos pelo conhecimento científico da Geografia.

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia

Representação e comunicação

- Ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas etc.), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais e/ou espacializados.
- Reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica, como formas de organizar e conhecer a localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos.

Investigação e compreensão

- Reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem ou território.
- Selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais.
- Analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento da sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza, nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.

Contextualização sócio-cultural

- Reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos, construídos em diferentes tempos, e os processos contemporâneos, conjunto de práticas dos diferentes agentes, que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço.
- Compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia.
- Identificar, analisar e avaliar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas no seu “lugar-mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornam concreta e vivida a realidade.

Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política

- Por que ensinar Ciências Sociais

O estudo das Ciências Sociais no Ensino Médio tem como objetivo mais geral introduzir o aluno nas principais questões conceituais e metodológicas das disciplinas de Sociologia, Antropologia e Política. O ponto de partida dessas ciências foi a reflexão sobre as mudanças nas condições sociais, econômicas e políticas advindas desde os séculos XVIII e XIX. Esse contexto de transformação repercutiu, significativamente, no processo de construção das grandes questões que foram tratadas pela Sociologia, pela Antropologia e pela Política, que se desenvolveram no século XIX, tentando impor seu discurso científico.

“Traduzindo a relação que existe entre o pensamento e organização social, sofrendo as influências particulares das sociedades em que viviam e da posição que dentro de cada sociedade assumiam, e dos pontos de partida filosóficos em que se fundava, os criadores da ciência da sociedade conseguiram lançar as bases de uma nova ciência na proporção em que refletiam, em suas obras, os problemas de seu tempo.” ¹

“Por isso, seria vão e improfícuo separar a Sociologia das condições histórico-sociais de existência, nas quais ela se tornou possível e necessária [...]. A Sociologia constitui um produto cultural das fermentações intelectuais provocadas pelas revoluções industriais e político-sociais que abalaram o mundo ocidental moderno.” ²

Ao se tomar os três grandes paradigmas fundantes do campo de conhecimento sociológico – Karl Marx, Max Weber e Emile Durkheim –, discutem-se as questões centrais que foram abordadas, bem como os parâmetros teóricos e metodológicos que permeiam tais modelos de explicação da realidade. No entanto, a grande preocupação é promover uma reflexão em torno da permanência dessas questões até hoje, inclusive avaliando a operacionalidade dos conceitos e categorias utilizados por cada um desses autores, no que se refere à compreensão da complexidade do mundo atual.

Enfatizam-se dois eixos fundamentais em torno dos quais vêm se construindo grande parte da tradição sociológica: a relação entre indivíduo e sociedade, a partir da influência da **ação individual** sobre os **processos sociais**, bem como a importância do processo inverso, e a dinâmica social, pautada em processos que envolvem, ao mesmo tempo, porém em gradações variadas, a **manutenção da ordem** ou, por outro lado, a **mudança social**.

De tal modo, a pesquisa teórica e empírica em Sociologia nos permite, por exemplo, problematizar os fenômenos sociais, no processo de ensino-aprendizagem, nos seguintes termos:

- a) De que maneira explicar a existência e a manutenção das coletividades humanas? De que modo acontece a interação entre o indivíduo e essas coletividades?
- b) Que mecanismos interferem na organização e estruturação dos quadros sociais da vida humana?

c) Como a mudança social é produzida e pode ser explicada ?

A Lei 9.394/96 estabelece como uma das finalidades centrais do Ensino Médio a construção da cidadania do educando, evidenciando, assim, a importância do ensino da Sociologia no Ensino Médio. Tendo em vista que o conhecimento sociológico tem como atribuições básicas investigar, identificar, descrever, classificar e interpretar/explicar todos os fatos relacionados à vida social, logo permite instrumentalizar o aluno para que possa decodificar a complexidade da realidade social.

Assim, pela via do conhecimento sociológico sistematizado, o educando poderá construir uma postura mais reflexiva e crítica diante da complexidade do mundo moderno. Ao compreender melhor a dinâmica da sociedade em que vive, poderá perceber-se como elemento ativo, dotado de força política e capacidade de transformar e, até mesmo, viabilizar, através do exercício pleno de sua cidadania, mudanças estruturais que apontem para um modelo de sociedade mais justo e solidário.

Por outro lado, o ensino da Sociologia no Ensino Médio também deve fornecer instrumentais teóricos para que o aluno entenda o processo de mundialização do capital, em correspondência com as sucessivas revoluções tecnológicas. Processo amplo que acabou gerando um reordenamento nas dimensões políticas e sócio-culturais.

Assim sendo, relevantes instituições sociais, como a **família** e o **Estado**, assumem novos significados: aparecem novos atores e ampliam-se os cenários. O modelo de família nuclear e patriarcal vai perdendo espaço, tendo em vista as conquistas advindas do próprio movimento feminista. No Estado de Direito, enfatiza-se que o cidadão e o poder público devem ter, ao mesmo tempo, direitos e deveres. E há que considerar também o papel das Organizações Não-Governamentais como novo agente político.

As relações tradicionais e formais de emprego (com vínculo empregatício, estabilidade, etc) passam a ser, cada vez mais, substituídas por outras formas de organização das relações de trabalho (autônomo, temporário, terceirizado). Este mesmo processo de flexibilização das relações de produção, além do advento de novas tecnologias, despadroniza as relações de trabalho e acaba interferindo no próprio perfil da qualificação exigida pelo mercado de trabalho. Resulta daí um mundo de contrastes extremos, de abundância e escassez, riqueza e penúria, que acabam por reforçar e expandir conflitos regionais com motivações étnicas.

Cabe ao professor orientar seus alunos no sentido de compreender e avaliar o impacto desse conjunto de transformações nas suas próprias vidas, pois ainda que alguns não façam parte da população economicamente ativa, certamente cada um terá como avaliar a repercussão de tudo isso dentro de sua família.

Sociologicamente, a problematização da categoria **trabalho**, para além do modelo marxista, também é uma tarefa que exige um significativo esforço intelectual. A análise do mercado de trabalho requer que se entenda o problema do desemprego estrutural, isto é, a diminuição constante e irreversível de cargos em empresas, enquanto uma realidade percebida, sobretudo, nos países industrializados da Europa.

A configuração desse quadro de mudanças profundas, nas relações sociais e nos valores que as informam, confere à Sociologia um papel analítico importante, tendo em vista os resultados de suas pesquisas. E esses conhecimentos permitem que outros profissionais

procurem alternativas de intervenção frente aos problemas sociais oriundos desta nova ordem política, econômica e social. Enfim, a Sociologia, ao mesmo tempo em que realiza um esforço para entender a realidade social, também subsidia outros agentes sociais na solução dos problemas.

Cabe ressaltar que a reflexão empreendida pelo sociólogo como interpretação da realidade social não deve acontecer no mesmo nível de apreensão do **senso comum**, porque as questões são construídas em termos da explicação, pela mediação teórico-metodológica de natureza própria, por ser um tipo de conhecimento sistematizado da realidade social, consubstanciado por um conjunto pluriparadigmático de conceitos e categorias.

- O que e como ensinar em Ciências Sociais

Se, genericamente, considerarmos a Sociologia como **ciência da sociedade**, temos que ter a clareza de que não há um consenso em torno do conceito que aparece como matriz deste campo de conhecimento. Entretanto, é possível trabalhar contextualmente, entendendo o conceito de sociedade nos termos das condições do capitalismo contemporâneo, que engloba processos sociais, dentre eles a **socialização total** ³.

No intuito de explicitar melhor o conceito de sociedade, tomamos a relação social como unidade elementar. Em certa medida, a definição de sociedade aparece, convencionalmente, associada à expressão **rede de relações sociais**, dentro da qual apontamos a importância do processo de **interação social**. *“O termo relação social será usado para indicar o comportamento de uma pluralidade de atores à medida que, em seu conteúdo significativo, a ação de cada um leve em conta a de outros e seja orientada nesses termos. Assim, a relação consiste inteira e exclusivamente na existência de uma probabilidade de haver, em algum sentido significativamente compreensível, uma linha de ação social.”* ⁴

Como apontamos anteriormente, outro ponto recorrente e exaustivamente questionado pela Sociologia é o surgimento, a manutenção e a mudança dos **sistemas sociais**, que são produzidos na dinâmica do processo de interação. Seria interessante pontuar as diferentes formas de estratificação social: as **castas**, os **estamentos** e as **classes sociais**.

Esse tipo de análise contextualizada no sistema social brasileiro, enquanto uma estrutura baseada em classes sociais, abre espaço em sala de aula para uma reflexão sobre o processo histórico de construção das desigualdades sociais, que aponta para problemas, como a **exclusão** (social, econômica e política) e a **concentração** (de poder e de renda). Ao falar de sistemas sociais, também poderia ser realizada uma menção conceitual, ainda que não muito aprofundada, à noção de **estrutura** e à escola estruturalista de pensamento ⁵.

Em linhas gerais, parece se constituir uma nítida correspondência entre a Sociologia (estudo dos sistemas sociais produzidos pela interação) e a Psicologia (estudo dos sistemas de personalidade). No entanto, muito embora ambas preocupem-se com o comportamento, a Sociologia analisa a relação entre as ações de um indivíduo e a coletividade, enquanto a Psicologia tenta entender a relação entre as diferentes condutas do mesmo indivíduo, em si mesmo e em relação a outros indivíduos e grupos.

Enfim, seguindo essa lógica de raciocínio, os estudos de Sociologia poderiam tomar como objeto o papel das **normas e padrões**, incorporados por intermédio do **processo de**

socialização, no que se refere ao processo de interação. De tal maneira, justifica-se a relevância da abordagem durkheimiana, em sua definição de **fatos sociais**.

No entanto, isso não significa assumir uma postura de “naturalização” dos padrões, mas sim motivar uma reflexão que permita ao aluno perceber o caráter de “construção cultural” das regras. Pois o conceito de **cultura**, considerado em sua dimensão antropológica, emerge enquanto um recurso teórico capaz de viabilizar uma atitude comparativa, através da chamada **observação participante**, que nos permite compreender as relações entre um conjunto de normas e outro conjunto diferente ⁶.

Ao longo da história, o conceito de cultura foi entendido de acordo com várias vertentes e abordagens. Genericamente, este termo foi assumindo e incorporando vários significados ao longo do tempo: surge no final do século XI enquanto sinônimo de *agricultura*; já no século XVI, os humanistas do Renascimento falam de *cultura do espírito*; no século XVIII, passa a significar o *cultivo em ciências, letras e artes*; no século XIX, começa a se constituir um refinamento conceitual. O termo pode ser entendido como *civilização* (*Kultur*, em alemão) ou ainda como *desenvolvimento mental e organizacional das sociedades* (nos termos de E. F. Tylor).

Com o surgimento de uma sociedade de massas, pautada em transformações na dimensão tecnológica, coloca-se a necessidade de reavaliar a operacionalidade deste conceito no entendimento da realidade social, em termos ideológicos, normativos e tecnológicos.

Uma dimensão importante para a compreensão da cultura é a do trabalho, enquanto dimensão material envolvida na regulação das relações sociais, que também gera significados, ou seja uma dimensão conceitual. O trabalho é um fato cultural. Nesse sentido, tanto a produção quanto o seu produto têm significado na cultura.

De tal maneira, cabe ressaltar a escolha do arcabouço teórico de Clifford Geertz, que nos parece ser mais vigoroso para entender as questões que se colocam atualmente. Na análise da cultura em sua dimensão semiótica, “*o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, sendo a cultura essas teias*” ⁷. Seguindo esta linha de raciocínio, podemos também citar o esforço realizado por Gilberto Velho, no conjunto de sua obra, na qual a cultura aparece como “*áreas de significado aberto*”, ou seja, como produto das construções simbólicas de uma determinada sociedade, considerando-se, também, a ação do indivíduo, que constrói um “projeto” em torno de motivações sociais. Essa reflexão antropológica levaria em conta as modificações no sistema social também como representações simbólicas, universo de valores que são internalizados depois de socialmente legitimados.

Sendo assim, proporcionaríamos ao aluno a possibilidade de transpor uma postura etnocêntrica (que produz atitudes preconceituosas e discriminatórias, sobretudo ao lidar com as diferenças e com as minorias sociais), tendo como referência a prática de relativizar a realidade social ⁸. Nesse sentido, o saber antropológico nos fornece instrumentais de suma importância que possibilitam modificar as relações interpessoais cotidianas. Em suma, relativizar significa conviver com a **diversidade** de forma plena e positiva. Isso implica compreender que o “alter” tem uma lógica própria de percepção da realidade, que não pode ser desqualificada ou vista como “superior” ou “inferior”, num mundo ainda marcado pela

intolerância. E este relativizar seria, dentro de nosso entendimento, um dos caminhos de construção e consolidação da **cidadania plena**.

Em outra vertente, a Antropologia também fornece elementos teórico-metodológicos para se pensar as **sociedades complexas**, a partir de noções como **experiências culturais** (que, em certa medida, moldam nossos “mapas” de orientação para a vida social), **rede de relações**, **papéis sociais**, que informam o processo de constituição das **identidades sociais**, num constante fluxo, na maioria das vezes etnocêntrico, de diferenciações, entre “nós” e os “outros”.

Um outro conceito que precisa ser entendido em toda sua complexidade é o de **ideologia** ⁹. De tal maneira, pode-se tomar como ponto de partida para o entendimento do conceito a concepção de ideologia em Marx, enquanto “*um sistema de crenças ilusórias relacionadas a uma classe social determinada*”. O discurso da classe dominante sobre a realidade acaba prevalecendo, no sentido de preservar certos privilégios. Sendo assim, considerando, de maneira articulada, os vários conceitos discutidos no processo de aprendizagem, o aluno teria elementos para entender a aplicabilidade e as limitações do preceito de que “*as idéias dominantes de uma época representam as idéias da classe dominante*”.¹⁰

No contexto da reflexão sobre ideologia, caberia ressaltar o papel da **indústria cultural** e dos **meios de comunicação de massa**, que induzem os indivíduos ao consumo exacerbado e, ao mesmo tempo, promovem a **alienação** em detrimento da **conscientização**.¹¹

Se, por outro lado, **a vida social** pode ser entendida como um conjunto de práticas (re)produzidas, analogicamente podemos tomar a vida social como um tipo de **linguagem**.¹² Em outros termos, como um sistema de comunicação, de cuja constituição e atribuição de sentido participamos. Sendo assim, a linguagem é falada por atores¹³ e utilizada como meio de **comunicação e interação**, formando uma estrutura dotada de **sentido**.

Dentro dessa concepção, a Sociologia poderia trabalhar em conjunto com a área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, tomando por princípio a definição de **instituição social** como um padrão de controle imposto pela sociedade. Peter e Brigitte Berger analisam a linguagem como sendo a instituição fundamental da sociedade, que permite a objetivação, a interpretação e a justificação da realidade.

Tomando como referência e, ao mesmo tempo, aprofundando a análise realizada por Durkheim ao definir a categoria **fato social**, os autores supracitados enumeram as características fundamentais de uma instituição social: a exterioridade, a objetividade, a coercitividade, a autoridade moral e a historicidade. Tais características permitem amplos debates em sala de aula, em torno do papel das instituições sociais no controle dos indivíduos e no reforço da ordem.

No estudo das Ciências Sociais, quando a ordem social é tomada como objeto de reflexão, o objetivo é oferecer ao aluno uma visão mais ampla dos processos que interferem na dinâmica da manutenção ou mudança das estruturas sociais, que consolidam ou fragmentam o controle social.

A explicação da ordem social enfatiza a coerção – a ordem como produto da ameaça ou uso concreto da coerção física, simbólica ou moral; os interesses – a ordem como resultado de um contrato estabelecido entre os homens; e os valores – a ordem como resultado do comprometimento com determinados valores morais, estéticos e científicos, que interferem

nas condutas. Ao analisar as diferentes abordagens que envolvem a questão da ordem, o educando deverá formar uma opinião política, teoricamente subsidiada, em argumentos, categorias e conceitos. Um outro objetivo é ampliar a concepção de **política**, entendida como algo também presente no cotidiano, e permitir uma reflexão sobre as **relações de poder**, que estruturam o contexto social brasileiro atual.

Ampliar a noção de política, enquanto um processo de tomada de decisões sobre os problemas sociais que afetam a coletividade, permite ao aluno, por um lado, perceber como o poder se evidencia também nas relações sociais cotidianas e nos vários grupos sociais com os quais ele próprio se depara: a escola, a família, a fábrica etc.. E por outro, dimensionar o erro de assumir uma postura que negue a política enquanto uma prática socialmente válida, uma vez que no discurso do senso comum ela é vista apenas como mera enganação. Até mesmo porque negar a política seria contrariar a lógica da cidadania, que supõe a participação nos diversos espaços da sociedade. Neste aspecto, as Ciências Sociais contribuem para uma reflexão que tenta identificar práticas políticas mais éticas, muito embora o contexto brasileiro seja profundamente marcado por práticas paternalistas, clientelísticas, fisiológicas etc..

O estudo do conceito de Estado deve considerar que o homem é um ser histórico e cultural, que está sempre ligado a uma determinada ordem normativa e política. Dentro do campo do Direito, da Política e da própria Economia, o conceito de **Estado** aparece enquanto uma instância que, ao mesmo tempo, racionaliza a distribuição do poder legítimo dentro de uma nação e desenvolve sistemas econômicos complexos para distribuir bens, muitas vezes de maneira desigual.

Com relação aos **sistemas econômicos**, podem-se desenvolver reflexões que considerem a atualidade de algumas proposições marxistas, como por exemplo, relações sociais e condições objetivas de existência; historicidade das relações sociais objetivas, de acordo com as condições materiais de existência, sendo o modo de produção o limite que condiciona a estrutura social; a divisão social do trabalho, a propriedade privada e a luta de classes como condições objetivas que demarcam os modos-de-produção e as transformações históricas; a função estrutural do Estado, da instância jurídica e ideológica, enquanto formas de reprodução social; e, por fim, questões de método, tais como objetividade e crítica e materialismo dialético.

Ampliando-se o escopo de análise, o estudo do Estado deverá produzir uma síntese que contemple as diversas teorias sobre sua origem e finalidade. Determinadas formas históricas de Estado, o Absolutista, o Liberal, o Democrático, o Socialista, o *Welfare-State* (o do Bem-Estar) e o Neoliberal, poderão ser abordadas e comparadas, em suas características, com o Estado brasileiro atual.

De tal modo, pretende-se discutir alguns pontos do conceito de Estado: a **soberania**, sua **estrutura de funcionamento**, os **sistemas de poder**, as **formas de governo** no mundo atual, as características dos diferentes **regimes políticos**. E, por fim, algumas questões relevantes no contexto social brasileiro, tais como as relações entre o **público** e o **privado** e a dinâmica entre **centralização** e **descentralização** do poder.

Em termos históricos, cabe também realizar uma reflexão sobre a relação entre Estado e sociedade, identificando as diversas formas de exercício da **democracia**, a questão da

legalidade e da **legitimidade** do poder, os **direitos dos cidadãos** e suas diferentes **formas de participação** política. Cabe ressaltar a importância dos **movimentos sociais** no processo de construção da cidadania, em função do seu papel, cada vez mais expressivo, de interlocução com o **poder público**, desde o movimento operário até os chamados “novos movimentos sociais” (ecológico, pacifista, feminista etc).

Outra categoria significativa no Ensino Médio é a de **cotidiano**, uma vez que uma das premissas fundamentais a ser considerada é o partir das experiências culturais dos alunos, para construir o conhecimento científico, entendendo-se porém que este tem uma natureza diversa da explicação do senso comum, pois a análise da realidade encontra-se fundamentada em princípios teóricos e metodológicos. De acordo com a abordagem de Berger e Luckmann, a produção de conhecimento é um processo que deve considerar a vida cotidiana, tendo como objetivo elaborar modelos teóricos de explicação da realidade social: “*A vida cotidiana apresenta-se como uma realidade interpretada pelos homens e subjetivamente dotada de sentido para eles, na medida em que forma um mundo coerente.*”¹⁴

Assim, a realidade da vida cotidiana é construída através do processo de interação, no qual a linguagem apresenta um papel fundamental em termos de **objetivação** e **subjetivação**. A objetivação implica a exteriorização da realidade, a partir da institucionalização (consolidação de um padrão pela tradição), da configuração de papéis sociais (tipificação de formas de ação) e da legitimação dos universos simbólicos e seus respectivos mecanismos de manutenção. A subjetivação implica a interiorização da realidade, através do processo de socialização.

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Sociologia, Antropologia e Política

Representação e comunicação

- Identificar, analisar e comparar os diferentes discursos sobre a realidade: as explicações das Ciências Sociais, amparadas nos vários paradigmas teóricos, e as do senso comum.
- Produzir novos discursos sobre as diferentes realidades sociais, a partir das observações e reflexões realizadas.

Investigação e compreensão

- Construir instrumentos para uma melhor compreensão da vida cotidiana, ampliando a “visão de mundo” e o “horizonte de expectativas”, nas relações interpessoais com os vários grupos sociais.
- Construir uma visão mais crítica da indústria cultural e dos meios de comunicação de massa, avaliando o papel ideológico do “marketing” enquanto estratégia de persuasão do consumidor e do próprio eleitor.
- Compreender e valorizar as diferentes manifestações culturais de etnias e segmentos sociais, agindo de modo a preservar o direito à diversidade, enquanto princípio estético, político e ético que supera conflitos e tensões do mundo atual.

Contextualização sócio-cultural

- Compreender as transformações no mundo do trabalho e o novo perfil de qualificação exigida, gerados por mudanças na ordem econômica.
- Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos.

Conhecimentos de Filosofia

Para todo professor de Filosofia acostumado à lida no Ensino Médio, são bastante conhecidas as perguntas do tipo: “para que serve a Filosofia?”, “é mesmo necessária esta disciplina ou ela é apenas para mostrar que este colégio tem mais disciplinas do que os outros?”, ou ainda “se Filosofia não cai no vestibular, por que temos de estudá-la?”. Questões surgidas, na maior parte das vezes, logo nos primeiros contatos do aluno com essa “nova realidade”.

Em geral, alunos não costumam questionar a necessidade ou a finalidade da Matemática ou da Física, ainda que pouquíssimos cheguem a escolher, de fato, tais disciplinas como carreiras a seguir. E não poderia ser diferente, visto que até um passado recente a educação brasileira privilegiou, ora mais, ora menos, o conhecimento do tipo técnico-científico, em detrimento das “humanidades”, tendo em vista formar um mercado de trabalho de “especialistas e técnicos”, numa resposta “adequada” à demanda de desenvolvimento e modernização do mundo industrial-tecnológico.

Ainda que importante para justificar o estranhamento inicial do aluno, essa razão não é, todavia, a única, talvez nem mesmo a mais fundamental. São também conhecidos de todos os motivos do autoritarismo para retirar a Filosofia dos currículos escolares e, tendo em vista as inúmeras e excelentes avaliações sobre o assunto, seria ocioso historiar aqui todo o percurso feito, entretanto, até agora. Aliás, se considerarmos que sua reinclusão curricular vem acontecendo de modo gradativo há quase duas décadas, nem se admite mais que essa “nova realidade” possa ser tratada como “novidade”.

O que os pensadores e gestores daquele modelo de educação desconheciam é a necessidade – hoje tornada explícita a partir do próprio sistema produtivo – que as sociedades tecnológicas têm de que o indivíduo adquira uma educação geral, inclusive em sua dimensão literária e humanista, se não quiser que ele seja, conforme dizia Dilthey (na *Introdução às Ciências do Espírito*, já em 1884), apenas “*um instrumento inanimado a seu serviço, mas (que) não coopera conscientemente para lhe dar sua forma*”¹. Talvez por isso, criaram-se as condições para que a nova educação brasileira pudesse prescrever, tanto à Filosofia quanto às Ciências Humanas, as atribuições pedagógicas com que hoje são apresentadas na Lei 9.394/96 e suas regulamentações. Convém considerar, brevemente, essa apresentação.

Em primeiro lugar, do ponto de vista das **finalidades** do Ensino Médio, estabelecidas no Artigo 35 da LDB, destacam-se:

- a) “*a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos*” (inciso I);
- b) “*a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo*” (inciso II);
- c) “*o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*” (inciso III);
- d) “*a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos*” (inciso IV).

Há, com certeza, uma contribuição decisiva da Filosofia para o alcance dessas finalidades: ela nasceu com a declarada intenção de buscar o Verdadeiro, o Belo, o Bom. A despeito de uma transformação histórica no âmbito de sua competência explicativa – em parte devida à sua enorme fertilidade em gerar novos saberes –, o pensamento filosófico resiste precisamente porque não abandona seu motivo originário. Tratando-se aqui de algumas reflexões a título de contribuição para a prática pedagógica da Filosofia no Ensino Médio, não chega a ser necessário insistir, junto aos docentes da disciplina, nas razões que lhe conferem seu enorme e indispensável poder formativo. Mais do que nunca, filosofar é preciso!

Em segundo lugar, do ponto de vista das **diretrizes curriculares** para o Ensino Médio, definidas pela LDB, em seu Artigo 36, § 1º destaca-se: “*o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*” (inciso III).

A nova legislação educacional brasileira parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da Filosofia para promover, **sistematicamente**, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena!

Em que pese essa competência, entretanto, cumpre destacar que, embora imprescindíveis, os conhecimentos filosóficos não são suficientes para o alcance dessa finalidade. Aliás, constitui-se quase num truísmo pedagógico o afirmar que todos os conhecimentos, disciplinas e componentes curriculares da Educação Básica são necessários e importantes na formação de cidadania do educando. Nesse sentido, embora restaurando para a Filosofia o papel que lhe cabe no contexto educacional, a legislação tratou igualmente de indicar como se deve corretamente dimensioná-la no Ensino Médio: a rigor, portanto, o texto refere-se aos conhecimentos da Filosofia **que são necessários** para o fim proposto. Destarte, a fim de atender à demanda legal, devemos fazer um esforço para recortar, do vasto universo dos conhecimentos filosóficos, aqueles que imediatamente precisam e podem ser trabalhados no Ensino Médio, o que, convenhamos, não é tarefa fácil.

Em terceiro lugar, do ponto de vista de sua inclusão curricular na área de ensino Ciências Humanas e suas Tecnologias – Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer Nº 15/98: “*nesta área se incluirão também os estudos de Filosofia*” (p. 58).

A despeito de sua proximidade histórica com as “humanidades”, poderia causar estranheza para alguns, talvez, a inserção da Filosofia nessa área específica e não, por exemplo, na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. No entanto, supõe-se que a opção por esta área não foi feita sem dificuldades, ainda que aproximações históricas e afinidades eletivas tenham sido consideradas: “*As múltiplas formas de interação que se podem prever entre as disciplinas tal como tradicionalmente arroladas nas ‘grades curriculares’, fazem com que toda proposição de áreas ou agrupamento das mesmas seja resultado de um corte que carrega certo grau de arbitrariedade. Não há paradigma curricular capaz de abarcar a todas. Nesse sentido, seria desastroso entender uma proposta de organização por áreas como fechada ou definitiva.*”² (grifo nosso)

Devemos levar isso em consideração e referirmo-nos sempre ao espírito de uma legislação que destina um papel primordial para a Filosofia no Ensino Médio. Isso fica mais claro quando apontamos o foco para a **interdisciplinaridade**, proposta como eixo estruturante a ser privilegiado em toda formulação curricular e o modo como devem ser tratados os

conhecimentos filosóficos, conforme indicado expressamente na Resolução 03/98, a saber, no § 2º, alínea b do Artigo 10 – “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia”. Assim, o papel da Filosofia fica alargado e poderemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar.

Trata-se aqui, então, de delinear alguns elementos que podem auxiliar na contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos no Ensino Médio. Tomando como ponto de partida o referido inciso III § 1º do Artigo 36, evidenciam-se naturalmente três questões: (a) que conhecimentos são necessários? (b) que Filosofia? e (c) de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo? É preciso, primeiro, tentar aproximar-se de (b), examinar (c) e, só então, chegar à discussão de (a).

Não por acaso, como se apontou no início, o aluno do Ensino Médio faz perguntas a respeito da “utilidade” da Filosofia. Aquém disso, no entanto, a questão mais elementar e à qual retorna com particular insistência (talvez porque a mais intrigante) é: “o que é Filosofia?”. Naturalmente que também não é mero acaso que o professor de Filosofia tenha, em geral, dificuldades em respondê-la satisfatoriamente, suposto que ele não se limite a repetir essa ou aquela definição mais ou menos clássica. Na verdade, o que é Filosofia constitui-se, hoje, mais do que nunca, num problema filosófico.

Se, de um lado, a Filosofia não é uma ciência, ao menos não no sentido em que se usa a palavra para designar tradições empíricas de pesquisa voltadas para a construção de modelos abstratos dos fenômenos, e se não é, também, uma das belas artes, no sentido poiético de ser uma atividade voltada especificamente para a criação de objetos concretos, de outro lado, a Filosofia sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes e, no esforço de pensar seus fundamentos, muitas vezes foi além delas, abrindo campos para novos saberes e novas experiências³. Além disso, em que pese o fato de se ter originado com uma vocação pela totalidade, ela sempre esteve, a cada etapa de seu desenvolvimento histórico, defronte a uma determinada ciência particular (ou, se preferirmos, uma “ontologia regional”). No caso da Grécia Clássica, essa “área limítrofe” era a física (isto é, a física grega, bem entendido). Para a Filosofia moderna, em especial para Kant, essa ciência foi a Psicologia⁴. Hoje, vemos o filosofar ir de encontro à Linguística, à Sociologia, à Antropologia entre outras. Ademais, dada a sua materialização como **escrita**, muitas vezes de beleza e vigor poéticos incomparáveis, não chega a ser inédito que alguns a aproximem da Literatura...

Ao dirigir o olhar para fora de si, a Filosofia, ao mesmo tempo, tem a necessidade de se definir no interior do filosofar como tal, isto é, naquilo que tem de próprio e diferente de todos os outros saberes. No entanto, dada a grande variedade e diversidade dos modos e das correntes de pensamento filosófico, devemos dizer que existe **Filosofia** ou tudo o que existe são apenas **filosofias**?

Antes de mais nada, não podemos nos esquecer de que uma maneira de filosofar se relaciona com todas as outras de um modo peculiar. Alguém acolhe uma maneira de filosofar porque a considera correta e heurísticamente (isto é, do ponto de vista de sua fertilidade conceptual) proveitosa. Nesse sentido, já quando os primeiros pensadores apontaram-na na direção da **verdade** e da **razão** de ser das coisas, uma concepção filosófica define

parâmetros, possibilidades de pensar que, supostamente, trazem a verdade à razão de quem pensa ou, se preferirmos, faz a razão desvelar a essência por trás da aparência. E embora seja evidente que hoje ninguém tem o privilégio particular de poder indicar qual é o critério correto e adequado para razão ou verdade, é também correto que nenhuma filosofia pode significativamente abandonar a pretensão de razão com a qual ela mesma veio ao mundo sem, ao mesmo tempo, contradizer exatamente aquilo que faz, a saber, tentar, com os meios de que dispõe, lançar luz onde a compreensão não parece alcançar, enxergar para além das aparências...

Se nos postarmos, pois, numa perspectiva externa, isto é, a de um **observador** das atividades culturais, podemos considerar que tudo o que há são, de fato, filosofias. Se, ao contrário, examinarmos a questão de um ponto de vista interno, a saber, a perspectiva do próprio **agente social** que se sente convocado para a empresa da investigação filosófica, então existe Filosofia: a que ele mesmo pratica e considera “verdadeira”, quer dizer, **justificada**. É por meio desse critério, aliás, que os professores de Filosofia costumam distinguir as crenças em geral de uma “crença” que se torna, porque fundamentada em boas razões e argumentos, uma **filosofia**.

À multiplicidade real de linhas e orientações filosóficas e ao grande número de problemas herdados da grande tradição cultural filosófica somam-se temas e problemas novos e cada vez mais complexos em seus programas de pesquisa, produzindo em resposta a isso um universo sempre crescente de novas teorias e posições filosóficas. No entanto, é também verdade que essa dispersão discreta de um filosofar que se move, por certo, no ritmo longo da academia, mas que certamente não se esgota nela e que, num outro ritmo, chega mesmo a ensaiar um retorno à praça públicas, não pode nos impedir de reconhecer o que há de comum em nosso trabalho: a especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua **natureza reflexiva**.

Independente da maneira como uma determinada orientação filosófica esteja configurada, ela sempre concebe seu empreendimento não tanto como uma investigação que tematiza diretamente este ou aquele objeto mas, sobretudo, enquanto um exame de como os objetos podem nos ser dados no processo de conhecimento, como eles se tornam acessíveis para nós. Mais do que aquilo que se tem diante da visão, a atividade filosófica privilegia o “voltar atrás” (*reflectere*).

Observadas as diferenças de intenção nas várias abordagens filosóficas, o conceito de **reflexão**, em geral, abarca duas dimensões distintas que freqüentemente se confundem: a **reconstrução** (racional), quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, lingüísticas e de ação. É nesse sentido que pode(m) ser entendida(s) a(s) lógica(s), a(s) teoria(s) do conhecimento, a(s) epistemologia(s) e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para explicitar teoreticamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras; a **crítica**, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e ação compulsivamente restritos, pelos quais, em nossos processos de formação individual ou coletiva, nos iludimos a nós mesmos e, por um esforço de análise, consegue flagrá-los em sua parcialidade, vale dizer, seu caráter propriamente ilusório. É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as

elaborações teóricas que estão motivadas pelo desejo de alterar os elementos determinantes de uma “falsa” consciência e extrair disso todas as conseqüências práticas.

Em suma, a resposta que cada professor de Filosofia do Ensino Médio dá à pergunta **(b)** “que Filosofia?” decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor **de Filosofia**, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica. Por certo, há filosofias mais ou menos críticas. No entanto, independentemente da posição que tome (pressupondo que se responsabilize teórica e praticamente por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com **o grau de formação cultural de cada um** ⁷.

Essa é uma maneira de encaminhar a resposta à questão **(b)** “que Filosofia?”, que tem a vantagem de explicitar, de saída, seus pressupostos e que, acredita-se, deva facilitar as coisas no momento de uma tomada de posição com relação à questão **(a)** “que conhecimentos são necessários?”, cujo exame é mais conveniente no contexto de uma discussão sobre as **competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia**. Por ora, é mais oportuno tentar colocar os termos da questão **(c)** “de que concepção de cidadania estamos falando?”.

Em primeiro lugar, a cidadania é, poderíamos dizer assim, a finalidade síntese da Educação Básica, a qual não dispensa o contexto do trabalho como sentido prático para sua realização. As finalidades da Filosofia no Ensino Médio (Artigo 35 da LDB) estão, destarte, diretamente associadas ao contexto geral das finalidades da Educação Básica (Artigo 32), em geral, ou às diretrizes de sua área de ensino (Artigo 36/ Parecer N.º 15/98 / Resolução N.º 03/98), em particular.

Devemos, pois, tomar, como ponto de partida, os valores tematicamente apresentados na Lei 9394/96, conforme dispostos na Resolução N.º 03/98:

I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, ao respeito ao bem comum e à ordem democrática;

II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Tais valores, nucleados a partir do respeito ao bem comum e da consciência social, democrática, solidária e tolerante, permitem identificar mais precisamente a concepção de cidadania que **queremos** para nós e que desejamos **difundir** para os outros. Eles projetam um *éthos* que, embora se refira à totalidade do ser humano, deixa-se clarificar em três dimensões distintas: estética, ética e política.

Do ponto de vista estético, a cidadania se instala à proporção que se adquire a capacidade de acesso à própria “natureza interna”, suas necessidades e seus pontos cegos ⁸. Trata-se, portanto, de um modo de ser que se traduz na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença. Por um lado, a capacidade de “conhecer-se a si mesmo” pode ser traduzida na possibilidade de refletir criticamente no sentido apontado e levar à elaboração consciente de comportamentos sintomáticos e/ou afetos reprimidos e, por outro lado, a capacidade de abertura para a diversidade, a novidade e a invenção – que deve materializar-se

expressivamente, num fazer criativo e lúdico – é que tornam possível conceber um dos aspectos fundamentais em que a cidadania se exercita, a saber, a **sensibilidade**.

Do ponto de vista ético, a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição. De uma parte, a possibilidade de agir com simetria, a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana; de outra parte, a liberdade de tematizar e, eventualmente, criticar normas, além de agir com (e exigir) reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas e o poder, livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida, possibilitam desenhar os contornos de uma cidadania exercida em bases orientadas por princípios universais igualitários. O aspecto do *éthos* que se evidencia aqui é o que chamaríamos de **identidade autônoma**.

Por último, do ponto de vista político, a cidadania só pode ser entendida plenamente na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática. Sem a consciência de direitos e deveres individuais e coletivos, sem a sede de uma justiça que distribua de modo equânime o que foi produzido socialmente, sem a tolerância a respeito de opiniões e estilos de vida “não convencionais” e, sobretudo, sem o engajamento concreto na busca por uma sociedade democrática, não é possível de nenhum modo que se imagine o exercício pleno da cidadania. É o aspecto que poderíamos chamar de **participação democrática**.

Como se vê, estas três perspectivas entrecruzadas devem ser tomadas em conjunto, na medida em que cada uma delas implica, pressupõe e corrige as outras. Embora brevemente esboçadas, servem ao propósito de explicitar os critérios político-axiológicos **destes** Parâmetros Curriculares. Funcionam, portanto, como referência ideal. Sua pontuação, aqui, justifica-se no sentido de que tudo, desde as concepções de base, passando pelo material didático, até a relação pedagógica, deve ser pensado coerentemente, se não quisermos repetir os resultados que aquela antiga educação, referida no início, empenhou-se tão diligentemente em fazer parecer democráticos 9.

Por fim, caso se tenha clareza sobre os princípios de cidadania referidos e caso se possa assumi-los numa perspectiva própria, surge o desafio de fazer aproximar, com todos os recursos de que se dispõe, realidade e ideal. Para enfrentá-lo, é preciso, antes de tudo, determinar que papel prático se deve ter, isto é, definir **(a)** “que conhecimentos são necessários?”. A seguir, aparecem listadas e brevemente comentadas as competências básicas que o aluno da disciplina deve formar e algumas maneiras, a título de sugestão, pelas quais o professor pode encaminhar a tradução de princípios em capacidades efetivas. Trata-se, pois, de prosseguir consolidando a posição conquistada – de direito e de fato – e não se esquivar às responsabilidades que dela decorrem.

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia

- Ler textos filosóficos de modo significativo

“As pessoas não sabem o quanto custa em tempo e esforço aprender a ler. Trabalhei nisso durante 80 anos e ainda não posso dizer que tenha conseguido.” (Goethe)

Graças a uma história de pelo menos 2.500 anos, a Filosofia acumulou um vastíssimo corpo de conhecimentos, constituindo-se num dos maiores conjuntos bibliográficos de um único gênero. Esse conjunto poderia ser apresentado, simplificadamente, como uma moeda, que possui duas faces: uma refere-se às **diversas dimensões** sobre as quais a elaboração filosófica se produz, como, por exemplo, a natureza, a arte, a linguagem, a moral, o conhecimento etc; a outra refere-se às **diversas perspectivas** filosóficas em que essas dimensões são abordadas, os diferentes sistemas, diferentes tradições e correntes em Filosofia.

É clara, portanto, a origem da primeira de nossas dificuldades na seleção de conteúdos programáticos em Filosofia no Ensino Médio. A tentação mais óbvia em que se incorre é, simplesmente, fazer uma lista enorme, enciclopédica, de áreas, assuntos e autores que devem ser “ensi(g)nados”, “assimilados”, sob a justa alegação de que são todos importantes.

Relembrando o mote kantiano de que *“não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar”*, a solução para esse aparente impasse parece ser dada pela própria natureza da atividade filosófica, isto é, sua peculiar característica reflexiva: para além do conteúdo concreto a ser ensinado, o que está em questão é, antes, a necessidade de tornar familiar ao estudante um modo de pensar que aponta, precipuamente, para os pressupostos daquilo que é aparente.

Considerando que todos os conteúdos filosóficos (como, de resto, todos os conteúdos teóricos) são **discursos**, veremos que o ensinar Filosofia no Ensino Médio converte-se, primariamente, na tarefa de fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. Destarte, de um ponto de vista propedêutico, a conexão interna entre conteúdo e método deve tornar-se evidente: que o estudante tenha se apropriado significativamente de um determinado conteúdo filosófico significa, ao mesmo tempo, que ele se apropriou conscientemente de um método de acesso a esse conteúdo.

Apropriar-se do método adequado significa, primariamente, portanto, construir e exercitar a **capacidade de problematização**. Nisto consiste, talvez, a contribuição mais específica da Filosofia para a formação do aluno do Ensino Médio: auxiliá-lo a tornar temático o que está implícito e problematizar o que parece óbvio. Portanto, a competência de **leitura significativa** de textos filosóficos consiste, antes de mais nada, na capacidade de problematizar o que é lido, isto é, **apropriar-se reflexivamente** do conteúdo.

Uma apropriação, portanto, que deve poder ser feita em todos os níveis de análise do discurso, a saber, o plano da literalidade imediata, o das vivências associadas a ele, o dos problemas que lhe são conexos ou dele decorrem e, por fim, o de sua estrutura interna, de ordem lógico-conceitual. Ademais, o plano dos pressupostos, ou, se preferirmos, o plano meta-discursivo termina por se converter, ele próprio, em discurso. Assim, o plano geral de trabalho deve concentrar-se na promoção metódica e sistemática da capacidade do aluno em tematizar e criticar, de **modo rigoroso**, conceitos, proposições e argumentos, valores e normas, expressões subjetivas e estruturas formais. Somente o desenvolvimento dessa capacidade é que pode indicar que o aluno se apropriou de um modo de ler/ pensar filosófico-reflexivo.

Sendo evidente que o filosofar não se produz no vácuo, mas se desenvolve a partir de conteúdos concretos, vale dizer, sobre textos e discursos concretos, uma primeira escolha se impõe: não é possível pretender que o aluno construa uma competência de **leitura filosófica** sem que ele se familiarize com o universo específico em que essa atividade se desenvolve, sem que ele se aproprie de um quadro referencial a partir dos conceitos, temas, problemas e métodos conforme elaborados **a partir da própria tradição filosófica**. Nesse sentido, a competência aqui referida é bem clara.

É verdade, contudo, que com isso não se resolve ainda o problema prático de que conteúdos devam ser ministrados, que metodologias e que tipo de material didático devem ser utilizados. Além disso, qual é a maneira mais adequada de tratar os conteúdos de Filosofia no Ensino Médio? Devemos optar por temas, domínios de investigação (áreas) ou pela história da Filosofia? Devemos tomar a história da Filosofia como linhacentral do programa ou como referencial?¹⁰ Devemos priorizar a leitura em toda a amplitude possível do(s) autor(es) que consideramos imprescindível(is) ou nos utilizarmos dele(s) como auxílio luxuoso para uma compreensão mais abrangente de áreas ou temas pré-selecionados?

Tomar a história da Filosofia como centro, por exemplo, significa que se quer enfatizar o nexos histórico que subsiste entre os diversos pensadores e a relação que cada produção filosófica específica possui com suas coordenadas sócio-histórico-culturais. Na impossibilidade de estudar todos os sistemas e pensadores dessa tradição, é bastante razoável recortar dela a partir de um determinado ponto de vista que se queira privilegiar. Por exemplo, sob o enfoque dos paradigmas filosóficos mais significativos na subsunção de diferentes perspectivas filosóficas, da metafísica à análise da linguagem ou, ainda, explorar uma determinada “linhagem” de pensadores, por exemplo, os racionalistas.

Pode-se tomar, também, a história da Filosofia como referencial, quando se opta por dar ênfase a um tratamento temático ou por “áreas” de investigação filosófica. No caso de uma opção por áreas, por exemplo, filosofia da natureza, filosofia da linguagem, filosofia da ciência, ética etc, deve-se recorrer à contribuição específica dos filósofos na elaboração de um corpo de conceitos, doutrinas, questões relativo a cada uma delas e o confronto dessas diversas contribuições sem, entretanto, ter que aprofundar, necessariamente, o conjunto da obra do autor, mas, apenas, o(s) aspecto(s) que se refere(m) à área estudada, como, por exemplo, a crítica kantiana da **razão prática**, a concepção **política** de Aristóteles ou, ainda, a contribuição de Hume para a **teoria do conhecimento**.

Na opção por temas, pode-se privilegiar questões específicas para a discussão, consideradas isoladamente ou combinadas com outras, como, por exemplo, o que é Filosofia e como se relaciona com outros saberes, liberdade e determinismo, a civilização tecnológica, subjetividade, ideologia, corpo e repressão, trabalho e alienação, linguagem e pensamento, ética e engenharia genética etc.

Enfim, se a preferência for a concentração em poucos autores (ou mesmo em um), o destaque será para a dinâmica e a arquitetônica de cada pensamento ou sistema, considerado numa perspectiva prevalentemente (mas não exclusivamente) interna.

Cada uma dessas opções não exclui a combinação com outras. Nesse sentido, pode-se imaginar, perfeitamente, uma parte histórica e uma parte temática em um curso de Filosofia. Também se pode propor, evidentemente que de modo adequado às limitações e possibilidades

do Ensino Médio, um curso cujo centro seja a análise de um autor filosófico - Platão, por exemplo - e, a partir dele, abrir uma discussão sobre temas, áreas de elaboração filosófica ou, ainda, ligá-lo a outras elaborações históricas em conexão com o platonismo. Além disso, não se pode perder de vista o fato de que cada maneira de tratar os conteúdos possui vantagens e desvantagens comparativamente às outras. Onde se perde em precisão conceptual, pode-se ganhar em contextualização ou, ainda, em articulação histórica dos problemas, e vice-versa.

É natural que, tratando-se de discursos das mais variadas origens, dos mais diversos modos de estruturação interna, deve-se ter critérios muito claros na escolha que se fizer deles para o cotidiano pedagógico. Um deles, talvez mesmo o mais influente, será o ponto de vista filosófico do professor, conjugado à sua formação cultural. Outro, não menos importante, são os dados de realidade que emergem de uma análise cuidadosa, a cargo de toda a escola, a respeito da capacidade de leitura dos alunos que irão participar na prática educativa.

Considerando o critério da formação cultural do professor, acredita-se que a presente proposta só pode vir a ser acolhida significativamente, se o docente estiver comprometido com a continuidade de sua formação (que no caso do ensino público deve ser garantida pelo Estado). Além disso, se o aprimoramento pessoal é uma finalidade de todos, e não apenas do educando, não parece razoável supor que profissionais inteligentes simplesmente decidam parar de ler, de aprender, ... Ainda que o professor de Filosofia **no Ensino Médio** não esteja obrigado, por dever de ofício, a produzir novidades intelectuais, sendo suficiente trabalhar como divulgador e como formador de um público leitor/agente competente, como professor **de Filosofia** está (desde sempre já) convocado a honrar uma tradição cujo motivo originário, historicamente renovado, é o *páthos* da perplexidade, a troca de certezas por dúvidas e a busca de esclarecimento.

Considerando o critério da realidade do aluno, acredita-se que, num país de baixa literatação, como é o nosso caso, uma disciplina com o grau de abstração e contextualização conceptual e histórica, como ocorre com a Filosofia, supõe que à opção de curso que for feita deve corresponder um cuidado redobrado com respeito às metodologias e materiais didáticos, levando sempre em conta as competências de que os alunos já dispõem e o que é necessário para introduzi-los **significativamente** no filosofar. Esse zelo metodológico se justifica na medida em que nem se pode ter a veleidade de pretender formar filósofos profissionais e nem se deve banalizar o conhecimento filosófico. Ambos os equívocos esvaziam o sentido e invalidam a pertinência da Filosofia no Ensino Médio.

Não pretender formar filósofos profissionais significa que a presente proposta parte do pressuposto de que o Ensino Médio não deve ser uma transposição reduzida de qualquer currículo acadêmico. Ainda que se deva partir dos conhecimentos acadêmicos, deve-se evitar o academicismo. Não banalizar o conhecimento filosófico significa não falsear ou trivializar o sentido de um pensamento filosófico, prática que ocorre, muitas vezes, sob o manto de metodologias pseudo-facilitadoras da aprendizagem.

No sentido de favorecer a formação tanto desta quanto das outras competências a seguir indicadas, é preciso ter clareza do fato de que talvez jamais seja possível montar o “curso ideal”. Estar-se-á sempre experimentando, inovando e aprendendo o melhor modo de lidar com as responsabilidades que cabem à disciplina. É possível indicar, contudo, a título de um

quadro de referências, que competências específicas contribuem para o desenvolvimento de uma competência geral de leitura filosófica.

Em primeiro lugar, a capacidade de **análise**. Não é possível criticar nada sem o recurso ao exame detalhado dos elementos conceituais que possibilitam a compreensão precisa de um texto filosófico. Essa capacidade se articula com outras, como por exemplo a destreza hermenêutica, isto é, a capacidade de **interpretação**. Trata-se, aqui, de tematizar aspectos implícitos, recuperar a “camada profunda” que se oculta para além do que é dito expressamente. Além disso, a capacidade de **reconstrução racional** do texto indica a possibilidade de se reconfigurar a “ordem de razões” que o sustenta e avaliar sua coerência interna. Por fim, a capacidade de **crítica** ou **problematização** aponta para o necessário distanciamento que o intérprete deve ter do texto, de modo a evitar um comprometimento equivocado com o ponto de vista apresentado.

É, aliás, essa capacidade crítica que define o sentido mais próprio de um pensar autônomo, isto é, um pensar capaz de, entre outras, confrontar o dito e o não-dito, igualmente presentes no texto, imaginar possibilidades alternativas, flagrar a parcialidade e, quando for o caso, a “falsidade” implicadas em uma determinada compreensão do mundo articulada no texto e, a partir disso, extrair suas implicações de ordem cognitiva, afetiva, moral e sócio-política. Em última análise, a pergunta “a que finalidade e propósito serve este texto?” deve poder encontrar uma resposta satisfatória a partir da perspectiva de cada intérprete. A possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania.

- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.

Uma vez que toda vida humana – no que tem de especificamente humano – está constituída no *medium* do trabalho e no da comunicação lingüística, acredita-se que a capacidade de “*compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros*” (Parecer nº 15/98, Resolução nº 3/98) só pode ser produtivamente efetivada a partir do desenvolvimento de uma competência comunicativo-lingüística. Por sua vez, essa competência supõe a capacidade de decodificação dos significados pelos quais construímos a vida em comum e, ao recodificá-los, ressignificá-los, construir uma vida própria, que se constitui simbolicamente numa identidade própria (a qual, por sua vez, está sempre referida à dos outros). A essa capacidade de decodificação/recodificação poder-se-ia designar, genericamente, como **leitura**.

Uma vez que todo aluno, na própria medida do seu ser social-simbólico, já possui uma competência de leitura previamente construída, uma prática de ensino metódica e sistematicamente orientada e conduzida deve favorecer o desenvolvimento dessa competência de realizar tanto uma leitura significativa – filosófica – de textos filosóficos quanto ler, filosoficamente, textos estruturados a partir das configurações discursivas próprias das diferentes esferas culturais. Além disso, essa competência de leitura e análise, deve poder ser aplicada aos mais variados registros ou suportes textuais.

Não se trata aqui, obviamente, de pretender que o desenvolvimento de uma competência de leitura filosófica possa autorizar o aluno de Filosofia a seguir julgando outras produções culturais a partir de um pedestal superior e imune, ele mesmo, a um contradiscurso. Ao contrário, o que se quer enfatizar é a necessidade de desenvolver no aluno um olhar especificamente filosófico, vale dizer, analítico, investigativo, questionador, reflexivo, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que tem sob as vistas.

Por um lado, é fundamental que ele tenha internalizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica, as quais, devem poder ser postas à disposição, **principalmente** pelo trabalho do professor, mas não **exclusivamente**, na medida em que se deve estimular o gosto da pesquisa individual. Por outro lado, isso, muitas vezes, não será suficiente: como entender e avaliar filosoficamente uma obra de arte como um filme autoral, por exemplo, sem o recurso a todo um conjunto de outras referências culturais, sem as quais o filme pode não fazer nenhum sentido? Como problematizar o método científico, sem o conhecimento prévio de alguns modos e procedimentos usuais da pesquisa científica e de como eles são historicamente constituídos? Como se referir criticamente ao “hipertexto” que são o entorno sócio-cultural e o horizonte do mundo tecno-científico, sem a aquisição de informações e referências advindas das mais diversas origens e sem saber das lutas que são travadas para que o mundo se mantenha desse modo específico?

Portanto, o desenvolvimento dessa competência tem implicações que extrapolam o alcance de um curso de Filosofia meramente disciplinar. Seria preciso ir além disso e trazer para a prática cotidiana do aprender a filosofar (na medida do possível) alguns casos exemplares de outros textos, em diferentes suportes, que não o texto especificamente filosófico. Nesse sentido, é possível compor um programa de trabalho centrado **primordialmente** nos próprios textos da tradição filosófica, mas não **exclusivamente** neles. Por outro lado, é possível desenvolver diversas práticas pedagógicas que permitam ler, com esse enfoque, tanto os textos de **todos** os conhecimentos sistemáticos que a escola oferece quanto textos de conhecimentos não-sistemáticos, intra/extra escolares.

É indispensável, nesse processo, aprender a respeitar a especificidade de cada estrutura discursiva (científica, narrativa, filosófica, moral, artística etc) e considerar, com igual cuidado, o registro ou o suporte textual específico em que essa estrutura se apresenta (discursos teóricos, técnicos, vídeos, filmes, peças teatrais, músicas, obras plásticas, jornais, discursos políticos, posturas pessoais e/ou coletivas etc.). Sem isso, corre-se o risco de não se conseguir nada além de “emitir opiniões interessantes” sobre este ou aquele assunto, livro, filme, pintura etc., isto é, de não se conquistar um ponto de vista realmente fundado e articulado.

A competência de leitura filosófica de outros discursos significa, por certo, a capacidade de problematizar e refletir a partir das estruturas e registros específicos desses discursos, isto é, lê-los com um olhar crítico. Isto pode ser traduzido também, mas não necessária ou unicamente, no exercício do reconhecimento de orientações filosóficas, refletidas ou não, originais ou não, que, eventualmente, possam habitar neles. De qualquer modo, o desenvolvimento dessa competência supõe a capacidade de articular referências culturais em geral e, mais especificamente, a capacidade de articular diferentes referências filosóficas e

diferentes discursos. Uma prática, portanto, comprometida com o pressuposto de uma leitura transdisciplinar do mundo, a qual deve poder ser fomentada pela escola na medida em que os diversos conhecimentos disponíveis se interliguem numa rede.

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

Entre outros fatores, a decadência do domínio político da Igreja Católica, a possibilidade de se conceber um universo infinito, introduzida pela astronomia de Copérnico, os descobrimentos marítimos, o avanço da técnica e o enriquecimento da burguesia, contribuíram para alterar radicalmente a cosmovisão do Ocidente, a partir do século XVI. Na seqüência histórica, a instalação do projeto da Modernidade deu início a um processo de diferenciação cultural que logrou tornar autônomas três dimensões axiológico-culturais ¹¹:

- a) a ciência moderna;
- b) o direito natural racional e as éticas profanas baseadas em princípios;
- c) a arte autônoma e a crítica de arte institucionalizada.

Estas três manifestações culturais foram, progressivamente, retraindo-se para domínios autônomos e expelindo as conexões diretas que antes possuíam com o todo da vida cultural, passando agora a exibir suas estruturas próprias de racionalidade. Questões de verdade, de justiça e de gosto, doravante, passam a ser respondidas no interior de cada um desses quadros.

A modernidade cultural, portanto, caracteriza-se, em princípio, pela ruptura e pela fragmentação daquilo que antes estava reunido em uma visão do mundo unificada, sob a tutela das verdades “reveladas”. A dessacralização do mundo e a racionalização do sistema produtivo, para retomar Weber, levaram o processo de modernização social ao estado em que nos encontramos hoje, a saber: que não podemos mais reunificar esses domínios autônomos sem enfrentar grandes dificuldades de mediação teórica. Além disso, na realidade cotidiana, experimentamos o enorme desconforto que resulta da contradição entre as diferentes interpretações cognitivas, expectativas morais, possibilidades expressivas, valorações e a necessidade de interpenetrar todos esses aspectos num projeto de vida significativo.

No intuito de minorar esse desconforto, emergiram respostas oriundas de todos os domínios em que a modernidade se compartimentalizou. Uma delas, destacada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio como eixo privilegiado, é a concepção de **interdisciplinaridade**. O termo remonta, como se sabe, à problemática instaurada pela pesquisa científica, quando da tentativa de delimitação de domínios de investigação que recaem, por assim dizer, num “entre disciplinas”, como, por exemplo, a físico-química, a bioquímica, a psicolingüística etc. Mais recentemente, entretanto, o conceito de interdisciplinar passou a apontar para a necessidade de se ir além de uma prática científica meramente disciplinar, buscar as conexões existentes entre todos os saberes e tentar abrir os canais de diálogo entre todas as comunidades especializadas.

Sendo a escola o espaço institucional por excelência da difusão do conhecimento, nossos currículos escolares estão, naturalmente, decalcados desse pano de fundo cultural

fragmentador, isto é, nossa prática escolar ainda se ancora no ensino de disciplinas isoladas, para não dizer desconexas. O resultado já conhecido é a falência e a insuficiência de nossos modelos educacionais, do ponto de vista de seus mais altos objetivos, os quais exigem a formação de competências gerais e básicas nos planos cognitivo, instrumental, moral, político e estético. A reforma curricular que ora se apresenta visa, expressamente, a tentar corrigir essa distorção.

Assim como na formação das outras competências referidas, também nesta a iniciativa em questão deve partir do professor. Nesse sentido, cada docente está convocado a um esforço de superação da tendência cultural a uma óptica reducionista, isolacionista. É necessário, mais do que nunca, levar o aluno a ampliar seu campo de visão até a inteira latitude do real, no sentido de apreendê-lo, não como um amontoado caótico de coisas independentes e que apenas se sucedem desordenadamente, mas, sim, como um conjunto de relações entre todos os seus elementos, como uma trama que supõe a costura e o entrelaçamento dos fios: é preciso tomar o real como uma totalidade inter-relacionada.

A consequência de uma opção pela interdisciplinaridade deve ser, portanto, a formação de cidadãos dotados de uma **visão de conjunto** que lhes permita, de um lado, integrar os elementos da cultura, apropriados como fragmentos desconexos, numa identidade autônoma e, de outro, agir responsabilmente tanto em relação à natureza quanto em relação à sociedade.

Todavia, cabe aqui uma advertência: podemos facilmente cair na tentação de fazer meras justaposições de conteúdos programáticos distintos num mesmo espaço didático, aula, atividade etc, ou, ainda, associações rápidas e superficiais entre conhecimentos e discursos que, como já dissemos antes, pertencem a domínios cognitivos e culturais que não podem nem devem ser reduzidos ou subsumidos uns aos outros. Não sendo satisfatório um planejamento curricular estritamente disciplinar, também não é satisfatório remediar esse estado de coisas, fazendo superposições precipitadas, equivocadas e, a bem do uso competente do período letivo, desnecessárias: *“Por isso, a interdisciplinaridade, antes de ser uma tentativa de estabelecer conexões primárias entre as disciplinas, deve orientar-nos, antes de mais nada, no sentido de perceber a inter-relação entre as expressões da realidade. É compreendendo a realidade como totalidade que poderemos educar para a totalidade. Tentar apenas estabelecer simples fios condutores entre as diferentes disciplinas é tentar tapar o sol com a peneira, tentar esconder o que de fato precisa ser denunciado.”*¹²

Possuindo uma natureza, a rigor, **transdisciplinar** (metadisciplinar), a Filosofia pode cooperar decisivamente no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceptuais curriculares, quer seja oferecida como disciplina específica, quer, quando for o caso, esteja inserida no currículo escolar sob a forma de atividades, projetos, programas de estudo etc. É oportuno recomendar expressamente que **não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional da área**, qualquer que seja a forma assumida pela Escola para proporcionar a construção de competências de leitura e análise filosófica dos diversos textos em que o mundo é tornado significativo. Nesse sentido, cabe frisar que o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos.

Considerando a transdisciplinaridade a partir do ponto de vista de seus **próprios conteúdos disciplinares**, a Filosofia pode, por exemplo, levar o estudante à apropriação

reflexiva de conceitos, modos discursivos e problemas das Ciências Naturais (questões de método, estruturas discursivas lógico-matemáticas, a enunciação empírico-analítica etc), das Ciências Humanas (o *a priori* lingüístico-cultural, estruturas discursivas críticas, a enunciação histórico-hermenêutica etc.) e das Artes (o fazer artístico, estruturas discursivas poéticas, a enunciação estético-expressiva etc).

Além disso, ao se apropriar reflexivamente de conceitos, temas, doutrinas e problemas específicos referidos nos textos especificamente filosóficos, sejam eles recortados do interior de um sistema filosófico ou a partir de outras esferas culturais (como é o caso de cientistas ou críticos de arte que refletem sobre sua própria prática), o aluno adquire, ao mesmo tempo, um conjunto de referências que lhe permite reconhecer as “relações de parentesco” existentes entre as diferentes abordagens filosóficas e as mais diversas produções culturais, desde a ciência até a arte: o positivismo científico, o historicismo, o relativismo na antropologia cultural e o subjetivismo estético, por exemplo, radicam-se em elaborações filosóficas bem conhecidas.

Considerando a inter/transdisciplinaridade do ponto de vista de **outros conteúdos disciplinares**, é evidente que deve restar em aberto o modo pelo qual os agentes sociais no sistema escolar optam por construir o “ensino de área”, a saber, que pontes pretendem estabelecer entre si. A partir **deste** ponto de vista, somente a construção socialmente compartilhada de um currículo escolar inter/transdisciplinar e contextualizado é que pode produzir a articulação efetiva dos conhecimentos filosóficos e dos outros conhecimentos e, assim, auxiliar o aluno a alcançar uma compreensão ampla e integrada dos diferentes conteúdos disciplinares. Nesse sentido, uma Filosofia só não faz verão...

Qualquer que seja o ângulo considerado nessa questão, o fundamental é que a Filosofia não se furte ao compromisso, desde sempre assumido, com o reencontro da unidade possível dentro da diversidade. Bem entendido que não se trata mais de fazer soar uma “voz soberana” que aspira à explicação da totalidade. Essa pretensão, hoje, tornou-se injustificável. No entanto, ela ainda não pode sentir-se dispensada de **se referir** à totalidade.

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Embora se possam distinguir diferentes competências, no plano de uma análise com a finalidade de ressaltar as condições de sua construção ou as suas características mais específicas, não se pode, a rigor, isolá-las como capacidades estanques. Nesse sentido, as três competências listadas a seguir estão, de fato, intimamente ligadas às três outras referidas anteriormente.

A capacidade de contextualizar os conhecimentos imbrica-se com a destreza hermenêutica, assim como com a crítica. Elaborar por escrito os resultados de uma aprendizagem implica também uma prévia operação de análise e reconstrução quando da leitura, isto é, recompor os traços que foram observados e examinados no momento de se compreender o texto. Por sua vez, participar em debates sistemáticos – um evento certamente

ainda bastante incomum em nossa prática escolar – reúne ao mesmo tempo todas essas competências.

O recurso do tratamento contextualizado dos conhecimentos, por parte da escola, pode auxiliar o aluno a desenvolver competências de mediação entre ele mesmo e os diferentes conhecimentos, isto é, o tornar-se intérprete. Essa competência de interpretação/tradução, para ser completa, deve poder ser pensada em duas direções, a saber: tanto no sentido ascendente quanto descendente, isto é, tanto na direção do intérprete em seu próprio contexto, até o contexto específico de um conhecimento, quanto na direção oposta, ou seja, quando se trata de “aplicar” um conhecimento a uma situação determinada no contexto do próprio intérprete. Nesse sentido, a metodologia utilizada pode ir tanto do vivencial para o abstrato quanto deste para a situação de aprendizagem. E deve transitar o mais possível nas duas direções. Em ambos os casos, é pela capacidade do professor de escutar atentamente, exibir uma sincera postura dialógica (não autoritária) e, não menos importante, estabelecer habilmente as ligações suficientes, que uma competência de contextualização pode ser desenvolvida.

Ao serem apresentados ao aluno, os conhecimentos filosóficos, abstratos por sua natureza, exigirão dele um esforço de inteligibilidade a que normalmente, isto é, na perspectiva do senso comum cotidiano, não estão acostumados. É necessário que ele tenha ultrapassado o estágio do egocentrismo léxico¹³ – que consiste na dificuldade que tem o jovem leitor de aceitar a argumentação do autor, já que ainda continua envolvido em suas próprias fantasias e idéias – e atingido o estágio da disciplina receptiva (Elkind) – que consiste na descentração necessária para abandonar (temporariamente) seu próprio ponto de vista e seguir a argumentação do autor, considerando o ponto de vista deste.

Para contextualizar os conhecimentos filosóficos, tem-se, em primeiro lugar, que localizá-los no sistema conceptual de onde provêm originariamente. O que supõe o aprendizado da linguagem em que estão formulados – não é possível entender Descartes, por exemplo, sem o recurso às “regras gramaticais” que configuram seu pensamento. Em segundo lugar, é imprescindível assinalar as coordenadas gerais em que esse pensamento se inscreve.

Para serem compreendidos, portanto, é necessário que os conhecimentos filosóficos sejam interpretados, ao mesmo tempo, na perspectiva de seu autor e no contexto de origem desse pensamento. **Para torná-los compreensíveis**, é preciso, como já foi referido anteriormente, que o professor conheça e leve em consideração as dificuldades e competências prévias do aluno/intérprete. **Para compreendê-los**, o aluno/intérprete tem de:

- a) partir de seus conhecimentos, capacidades e contexto pessoal (biográfico, sócio-histórico etc);
- b) abandonar essa primeira perspectiva e alcançar o texto em seu contexto específico;
- c) retornar às suas próprias demandas problemáticas. Em síntese, uma “exegese” do texto filosófico só é possível na perspectiva de uma **mediação** entre o texto e o contexto de seu intérprete.

Por outro lado, que o aluno tenha conseguido – na medida da precisão conceptual **possível** no Ensino Médio – conquistar um acesso significativo a um determinado conteúdo filosófico, implica que possa dispor dele com mais liberdade para “aplicá-lo”, isto é, reutilizá-lo, transferi-lo para outras situações cognitivas ou de análise, vale dizer, compor suas

habilidades. É, aliás, essa possibilidade de aplicação o melhor critério para o reconhecimento de que uma competência foi adquirida de fato. Não se pode dizer que um indivíduo disponha de uma competência lingüística, por exemplo, se ele não é capaz de se comunicar em qualquer uma das linguagens, ou seja, de aplicar essa competência **em comunicações concretas.**

Considerando essa aplicação ao **plano pessoal-biográfico**, uma competência de contextualização a partir de conhecimentos filosóficos pode ser muito importante na compreensão de determinadas vivências, sem falar, é claro, da riqueza que o imenso panorama filosófico tem a oferecer como contribuição na tarefa de construir uma (ou reconhecer-se numa) visão do mundo cujos pressupostos busquem fundamentar-se de modo refletido, crítico.

Por outro lado, ao conquistar um estilo pessoal de pensar e refletir, o aluno tem a possibilidade de retornar essa reflexão sobre si próprio. Pode, nesse sentido, identificar tanto sua originalidade quanto a falta dela; valorizar o trabalho como meio privilegiado da autoconstrução e desvalorizar a labuta como valor em si; reconhecer suas capacidades, potencialidades e dificuldades; abrir-se para as diferenças discursivas e habilitar-se a aprender com argumentos morais, entre tantas outras coisas. Além disso, é possível – como um resultado lateral tanto desejável quanto imprevisível – deixar livre o espaço para mudanças na estrutura afetivo-motivacional, caso tenha conseguido, reflexivamente, aperceber-se de sintomas que indiciam obstáculos no seu “ir adiante”. Tudo isto aponta para a direção da autonomia na condução de si mesmo e para a emancipação de todas as repressões inúteis, a que todo ser humano tem direito. Que a Filosofia não seja, muitas vezes, afirmativa, pode ser muito útil, quando tudo o que se necessita, num momento de formação, é examinar criticamente as certezas e verdades, questionar os valores e deixar aberto o espaço para a invenção significativa da própria vida.

Como, de fato, a vida de cada um se passa sempre num dado **entorno sócio-histórico-cultural**, saber ler esse entorno com um olhar filosófico é de fundamental importância para quem quer que seja. Nesse sentido, para além de apenas fornecer referências culturais, a Filosofia serve ainda mais quando o aluno a contextualiza no seu tempo e espaço sociais. É possível, assim: identificar com clareza sua posição de classe; lidar melhor com a complexidade e a pluralidade de discursos, valores e coisas que parecem se amontoar desordenadamente; reconhecer o trabalho social como esforço comum necessário para a construção da vida compartilhada, além de reconhecer a injustiça e a inumanidade na distribuição dos frutos desse esforço histórico coletivo; trazer à tona e apontar o arsenal da crítica filosófica contra toda contextura de interesses apoiados em normas morais injustas; na medida em que sejam reconhecidos, desmascarar comportamentos inautênticos. Pode ajudá-lo a identificar distorções na dimensão política em seus vários níveis (e opor-se a elas, na medida de sua coragem), desde a sala de aula, passando pelo bairro/condomínio, cidade, estado, até a esfera nacional; também a rastrear seus próprios impulsos autoritários, totalitários, e que raízes esses impulsos deitam em seu contexto sociovital. Sobretudo, pode auxiliá-lo a compreender a dimensão preminentemente social que tem sua própria vida e a descobrir que seu projeto de vida se torna tanto mais pessoal e significativo quanto mais se

aprofunda no contexto da comunidade em que se projeta, seja ela entendida local, regional ou universalmente.

Por fim, quando contextualizados no horizonte de uma **sociedade que se reproduz sistemicamente por meio da ciência e da tecnologia**, os conhecimentos de Filosofia podem levar o aluno a descobrir, por exemplo, no contexto de que estruturas discursivas, sistemas de representação e movimentos ideológicos foram plasmadas, historicamente, essas forças produtivas; que características apresentam; que importância e poder possuem; que papel concreto desempenham; que relações têm com o atual estado de coisas em casa, na escola, no bairro, na cidade, no país, no mundo; que impacto produzem nas relações sociais e na afetividade, na escolha profissional e na própria garantia de vida, tornada problemática com a alteração globalizada das relações entre capital e trabalho; que conexões podem eventualmente possuir com interesses econômico-políticos inconfessáveis. Uma contextualização bem feita, no rumo proposto, pode facilitar a desmistificação de muitas lendas e a derrubada de uma grande quantidade de preconceitos infundados a esse respeito, mas pode, também e essencialmente, ajudar a explicitar os fundamentos críticos de um número ainda mais de opiniões absolutamente justificadas.

- Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo.

“Quem não sabe escrever não aprendeu a ler.” (Paulo Freire)

A uma certa competência de leitura deve corresponder, necessariamente, uma certa competência de escrita. Pressuposta a adoção de alguma(s) das metodologias e técnicas de leitura, análise e fichamento de textos à disposição e estimulada a prática da pesquisa bibliográfica, preferencialmente individual, mas também em conjunto, é razoável admitir que o aluno desenvolva capacidades de escrita que lhe permitam elaborar, de forma própria, os resultados de sua aprendizagem, a partir de suas pesquisas, leituras, análises individuais, discussões em grupos de trabalho e, inclusive, de apontamentos e conteúdos “fornecidos” pelo professor.

Para se apropriar mais completamente de toda a riqueza possível de um texto, o aluno tem que desenvolver alguns procedimentos analíticos e, ao fazê-lo, ele já precisa ir registrando, de algum modo, suas impressões, interpretações, observações parciais etc, até que consiga reconstruir a estrutura textual e efetuar as críticas que julga pertinentes. Portanto, uma reelaboração por escrito dos conteúdos é simplesmente o contraponto necessário de uma leitura criteriosa. Para além disso, deve-se esperar que o aluno possa desenvolver argumentações próprias e aprender a encadeá-las, no sentido de estruturar uma justificação para suas críticas.

A rigor, na escola só é possível acompanhar o desenvolvimento das quatro primeiras competências listadas a partir de uma avaliação bem feita das duas últimas e, em especial, da capacidade de elaborar o aprendizado por escrito. Enquanto na situação de uma exposição em seminário ou no calor de um debate pode-se estar distraído ou ser impreciso, diante de um texto produzido pelo aluno, tem-se a possibilidade, além da obrigação, de avaliar com mais vagar e mais objetividade. É quando se pode indicar **a cada um** os motivos, **um por um**, que

levam a endossar ou recusar a elaboração feita e sugerir os encaminhamentos devidos. Além disso, a quantidade de informações trazidas e o grau de articulação presentes no texto escrito são, em geral, seguramente maiores.

A elaboração escrita do aluno constitui uma situação de avaliação privilegiada, na medida em que ele pode tomar conhecimento da opinião do outro sobre sua produção, referir-se a algum padrão social

mente aceito, representado pela escola. Além disso, ao escrever, o aluno pode objetivar seus processos de compreensão e tomá-los como elementos de autoconstrução consciente. Nesse caso, o desenvolvimento da competência de escrita não é, de nenhum modo, um aspecto secundário no desenvolvimento da personalidade, dos mecanismos de aprendizagem e, evidentemente, de um pensar reflexivo.

- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

“Quando Aristóteles define o homem como ‘animal político’, sublinha o que separa a Razão grega da de hoje. Se o homo sapiens é a seus olhos um homo politicus, é que a própria Razão, em sua essência, é política.” (J.P. Vernant)

Num texto bastante famoso, J. P. Vernant conjumina o nascimento da Filosofia e o advento da pólis: *“entre as duas ordens de fenômenos, os vínculos são demasiado estreitos para que o pensamento racional não apareça, em suas origens, solidário das estruturas sociais e mentais próprias da cidade grega”* ¹⁴. A Filosofia, portanto, nasceu no espaço social que constituiu a democracia grega, um espaço-praça (*ágora*) criado em função do **debate público** acerca da vida comum.

Fica claro, então, a partir do sentido proporcionado pelo contexto originário da Filosofia, porque esta é uma espécie de competência-síntese das anteriores: a partir de um ponto de vista rico na informação, claro na formulação, concatenado na articulação e fundamentado reflexivamente, vale dizer, elaborado conscientemente e decididamente posicionado, o aluno deve poder participar, **em igualdade de condições**, em qualquer debate, sistemático ou não, intra e/ou extra- escolar.

Uma vez que se trata de construir conhecimento e vida em comum, ele está imediatamente convocado a participar no debate, a começar pelo espaço escolar: só será possível desenvolver a capacidade de uma tomada de posição refletida se, durante a exposição do professor, em sua própria exposição oral, na discussão em pequenos grupos ou num debate generalizado em sua turma, ele tiver e atribuir de modo simétrico aos interlocutores a oportunidade de, com toda liberdade, perguntar, responder, solicitar e fazer esclarecimentos, opor-se, criticar, confrontar diferentes posições e possibilidades, recusar interpretações, fazer interpretações etc e, em especial, mudar de posição quando estiver convencido de que a sua pode não ser necessariamente a melhor.

Nesse sentido, para o professor, nem mesmo o conteúdo programático deve estar excluído do debate com o aluno, muito ao contrário. É mesmo desejável que, na medida do possível, este possa manifestar-se, fazer opções, discutir encaminhamentos e, quem sabe até,

metodologias e materiais didáticos. Ou seja, o professor deve estar atento para reorientar o seu curso em atendimento a demandas legítimas que se instalem durante o processo. Para o aluno, por sua vez, aprender a negociar seus interesses no conjunto de outras preferências é uma das mais ricas conquistas da aprendizagem. Como em tudo o mais, depende muito de que o professor seja capaz de uma decidida abertura pedagógica no sentido de fomentar e estimular a aprendizagem como prática discursiva, na qual o debate sistematicamente conduzido tem lugar de destaque.

Visto que ninguém pode, sensatamente, pretender dominar tudo o que outros agentes sociais sabem, participar significativamente num debate é sempre aprender com ele. Por um lado, a prática constante do debate propicia o desenvolvimento e o fortalecimento da capacidade individual de fazer sua própria voz ser ouvida na “assembléia”, na medida em que o aluno possa aceitar livremente suas regras e manifestar seu desacordo acerca de qualquer infração das regras do debate. Por outro lado, essa mesma prática pode auxiliá-lo a reformular seus pontos de vista, incorporar novas visões a respeito do assunto-objeto do debate, internalizar normas mais justas e, se for o caso, alterar sua posição inicial. Trata-se aqui também de uma mediação: **a autonomia deve poder livremente reconhecer os melhores argumentos.**

A rigor, por sua relevância para o desenvolvimento de uma competência global de *aprender a aprender*, esta última competência não diz respeito apenas à disciplina Filosofia. No entanto, é também verdade que, assim como na concepção grega de *paidéia*, a Filosofia ainda compreende sua missão pedagógica como um compromisso com o desenvolvimento da competência discursiva em toda a sua extensão e não apenas filosófico-discursiva. Acredita-se mesmo que este seja o quadro geral em que se inscreve a cidadania. Um conceito, aliás, que remete necessariamente à participação na vida da pólis, à dimensão prática de um debate/embate que se deve travar cotidianamente, a fim de redistribuir os poderes de forma mais simétrica e igualitária. Diante da sintomática despolitização da sociedade contemporânea, desenvolver a competência política com o objetivo de repolitizar uma práxis esvaziada, converte-se, talvez, na mais urgente tarefa da educação.

Evidentemente, tratando-se de competências, delas se pode dizer que alguém as possui em maior ou menor grau. Quem toca piano, por exemplo, pode tocá-lo mais ou menos virtuosamente. No entanto, ele dispõe de alguma competência para o instrumento. No caso do aluno de Filosofia do Ensino Médio, o grau mínimo que assinala a construção das competências previstas (no qual certamente devem estar incluídas todas as condições para o crescimento e a aprendizagem contínuos, isto é, o desenvolvimento dessas competências e suas reaplicações-habilidades) deve poder ser medido, em último caso, através da constituição dessa autonomia discursiva ou (o que vem a ser sinônimo) da construção de uma competência de participação democrática.

Todavia, dado o caráter essencialmente dinâmico dos processos de aprendizagem e de formação, não é possível indicar, por razões óbvias, “o modo concreto e inquestionável” a respeito de como avaliar, completa e corretamente, **se** e **quando** já se construíram essas competências. Ademais, por se tratar de regras, é conveniente ter claro que elas possuem a especial característica de sempre dependerem do acordo de pelos menos dois indivíduos sobre o sentido de sua aplicação correta...

Infelizmente, a maioria (no sentido kantiano), pretendida em todo projeto educacional digno desse nome, é, ainda hoje, mais uma direção a que se tende do que uma realidade que se constate no dia-a-dia do trabalho pedagógico e, a dar razão a Freud, a grande maioria dos indivíduos “adultos” de uma sociedade humana não chegam a ser adultos de fato.¹⁵

Em todo caso, porque não é possível nos esquecermos do horror, temos o dever de lutar e o direito de esperar que um trabalho bem feito de nossa parte possa contribuir para a formação de homens mais dignos, livres, sábios, diferentes e iguais, capazes até, ao invés de se **adaptar**, de **recusar** o mundo tal como está proposto nos termos atuais e **engajar-se** ativamente em sua **transformação**, com vistas a uma convivência mais justa e fraterna.

É pedir demais que esse viver seja, quem sabe, mais feliz?

Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia

Representação e comunicação

- Ler textos filosóficos de modo significativo.
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

Investigação e compreensão

- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

Contextualização sócio-cultural

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Rumos e desafios

Uma vez que os conhecimentos da área trabalhados neste documento já se encontram nele articulados e consolidados, cabe lançar a possibilidade do desenvolvimento de outros conhecimentos das Ciências Humanas que se acham sugeridos, implícita ou explicitamente, tais como a Economia, o Direito e a Psicologia.

Em **Economia**, caberia ampliar a compreensão e a avaliação do funcionamento de uma economia de mercado, referindo-se os fatores de produção, os agentes econômicos, os aspectos institucionais, a formação dos preços e os direitos do consumidor. Estes apontam claramente os limites dessa economia de mercado, bem como o papel do governo como agente regulador, mediante a provisão de serviços públicos e seu financiamento através de impostos e taxas, a emissão de moeda e a correção de desigualdades.

Outro campo de conceitos econômicos, tradicionalmente trabalhado pela Geografia, diz respeito à dimensão nacional e internacional da economia, abrangendo os agregados econômicos, como o PIB e o PNB, o par desenvolvimento e subdesenvolvimento, as balanças comercial e de pagamentos, o fenômeno da globalização, os diferentes sistemas econômicos e as crises internacionais.

Além dos conceitos estritamente econômicos, poderiam ser incluídos alguns aspectos relativos à documentação comercial, fiscal e financeira importantes para a compreensão do cotidiano do mundo do trabalho e da gestão da vida pessoal, tais como a identificação dos agentes econômicos, ou seja, as pessoas físicas e jurídicas; os documentos comerciais e fiscais, a exemplo dos contratos, ações, duplicatas, dentre outros; a movimentação financeira e bancária; e o papel dos juros na consideração dos pagamentos a vista ou a prazo.

Além das referências à organização e às relações políticas, envolvidas nos conceitos de Estado e de cidadania, presentes neste documento, cabe ainda desenvolver algumas noções de **Direito**, tais como o entendimento das leis, códigos, processos jurídicos e acordos internacionais, como regras concebidas para regular o convívio entre os indivíduos e os Estados, assegurando direitos e deveres individuais e coletivos. O desenvolvimento de competências de leitura e interpretação de documentos legais, a compreensão de conceitos neles expressos e a contextualização da produção jurídica constitui um dado importante para o exercício da cidadania plena.

A **Psicologia**, cujo desenvolvimento histórico alcançou grande significação no século XX, construiu um conhecimento sistematizado, a partir de conceitos e procedimentos, que vem tendo um impacto significativo sobre o pensamento contemporâneo, articulando-se com a Semiologia, a Linguística, a Antropologia, a Sociologia, a História, a Medicina e a Educação. A produção de seu conhecimento contribui para a compreensão dos processos humanos envolvidos no desenvolvimento cognitivo e afetivo, na aquisição da linguagem, na aprendizagem, na interação social e na constituição da identidade.

No Ensino Médio, além da compreensão dos aspectos acima mencionados, cabe desenvolver conhecimentos que expliquem os processos por meio dos quais o indivíduo

constrói sua identidade no convívio social, subentendendo-se o emergir da consciência e a compreensão dos mecanismos subjacentes às diferentes formas de conduta.

Na construção da identidade dos jovens estudantes, conhecimentos de Psicologia, questionando o senso comum, podem contribuir para uma reflexão e melhor compreensão de sua inserção no mundo, relativizando um suposto caráter ahistórico e único da adolescência, desconstruindo um certo determinismo em relação a papéis sociais a serem desempenhados, frente à escola, ao trabalho, à sexualidade, à autoridade, à relação familiar e aos grupos com que interagem. As diversas pressões sociais exercidas sobre os jovens acabam por gerar inseguranças e desequilíbrios.

Assim sendo, tais conhecimentos podem contribuir para a constituição de personalidades, referidas a valores estéticos, políticos e éticos, que assegurem a sensibilidade para a diversidade, o respeito à alteridade, a autonomia e a construção das competências requeridas para atuar com segurança na vida adulta.

Uma reflexão sobre os rumos para a aprendizagem na área implica lembrar mais uma vez o seu papel numa organização curricular de caráter interdisciplinar, aproximando os diferentes referenciais teóricos e metodológicos dos conhecimentos que a compõem, tendo em mira uma visão integrada do fenômeno humano. Nesse sentido, as sociedades e culturas devem ser compreendidas a partir das implicações de ordem histórica, geográfica, sociológica, antropológica, política, econômica, psicológica e filosófica, em projetos e atividades de estudo que superem a fragmentação em olhares distanciados.

Como campo por excelência das contextualizações, os conhecimentos da área devem igualmente propiciar a integração dos conhecimentos organizados nas outras áreas, na medida em que permitem referi-los à sociedade e à cultura. Além disso, é através dessa contextualização que se desenvolvem os valores e atitudes necessários à significação das linguagens, das ciências e das tecnologias. Sem os valores e atitudes, que se constroem na articulação entre o cognitivo e o sócio-afetivo, tais conhecimentos tornam-se mecânicos e autônomos, ficando desprovidos de identidade e de sentido. É a identidade e o sentido dos conhecimentos, social e culturalmente referidos, que nos permitem construir uma ética que oriente o pensar e o agir a partir deles, ressignificando-os num projeto histórico de caráter humanista. Essa ética, permanentemente reconstruída pelos indivíduos e pelos grupos, não deixa nunca de se referir às construções éticas do passado, no encontro entre a tradição e a atualização.

É isso, aliás, que dá sentido à retomada e à atualização da tradição filosófica ocidental, corporificada nos princípios estéticos, políticos e éticos, relidos nos gregos antigos, no humanismo renascentista e nos filósofos iluministas e ressignificados para as sociedades tecnológicas do presente. Os desafios postos por estas apontam mais do que nunca o papel a ser desempenhado pelos conhecimentos das Ciências Humanas e da Filosofia na desalienação do homem.

Dentre os desafios impostos à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, relembramos os preconceitos de que esses estudos são vítimas, face à permanência de posturas tipicamente positivistas, que desconsideram o valor da Filosofia como disciplina escolar e desconfiam da eficácia dos estudos das Ciências Humanas. Sobrevive ainda muito do desprestígio que se

abateu sobre essa área de conhecimento, durante os recentes anos de chumbo da história brasileira.

A moderna sociedade tecnológica, cujos aspectos mais diretamente observáveis se modificam rapidamente, parece não deixar tempo nem para a crítica nem para a contemplação e a satisfação com o estudo, exigindo apenas conhecimentos de caráter mais pragmático. Porém, uma educação de caráter humanista, capaz de fazer frente aos desafios da contemporaneidade, não pode dispensar a contribuição das Ciências Humanas e da Filosofia para a compreensão das complexas relações sociais e culturais instituídas a partir do impacto das novas tecnologias. Por essa razão, os profissionais que atuam na área são convocados a participar do projeto de construção de um novo Ensino Médio para o Brasil, que assegure aos nossos jovens condições para o ingresso na vida adulta, aptos a atuarem nos diversos contextos sociais. Cabe às Ciências Humanas e à Filosofia colaborar com uma formação básica que assegure a cada um a possibilidade de se construir como ser pensante e autônomo, dotado de uma identidade social referida tanto à dimensão local da sociedade brasileira, com suas espacialidades e temporalidades concretas e específicas, quanto à dimensão mundializada.

O compromisso com uma sociedade democrática e com a extensão da cidadania associa os conhecimentos da área à concepção de uma educação para a liberdade, que proporcione a autonomia e a desalienação, tendo por base a humanização dos processos sociais. Nesse sentido, cabe à área proporcionar a superação dos danos causados pelo senso comum a uma compreensão consistente do mundo que nos cerca. Matizados pelos meios de comunicação de massa, os conhecimentos da área têm se difundido de forma aligeirada e deformada que põe em risco a autonomia intelectual. Urge, por isso, libertar o homem do tempo presente, superando-se a noção de história como sucessão caótica de eventos, ocorridos no curto tempo e sem conexão; libertá-lo também do determinismo geográfico ou de uma “geografia do deslumbramento”, cuja ilusão de eterna fixidez e imobilismo condena os indivíduos a se verem atados à escassez ou à magnitude do espaço que os cerca; fugir às interpretações irrefletidas e ingênuas, presentes na sociologização e na psicologização rasteiras e nas “filosofias de vida” ou “de botequim”.

Além desses desafios, de caráter externo, há ainda os desafios internos à própria área, que apontam algumas permanências ideológicas, como as análises comprometidas pelas posturas preconceituosas, pelo nacionalismo ou pelo proselitismo reacionário ou esquerdista, que comprometem tanto a profundidade quanto a eficácia da interpretação dos processos sociais. Também as permanências de caráter epistemológico, corporificadas na tradição positivista, que fragmentam o olhar e impedem o intercâmbio entre as diversas abordagens, renovando as análises.

Outros desafios internos à área são postos pela superposição, tantas vezes notada e condenada, entre conteúdos de História e de Geografia no Ensino Médio. Superposição esta decorrente da desarticulação da programação dos estudos ou da pouca consistência no reconhecimento das identidades específicas de cada disciplina.

E, por fim, o preconceito contra as Ciências Naturais e as tecnologias, fruto em parte das tensões existentes no próprio meio escolar e acadêmico, em parte da desconfiança diante do avanço tecnológico desenfreado e aético, que ameaça a convivência social. Sem perder a

necessária avaliação crítica que lhe é peculiar, as Ciências Humanas e a Filosofia não podem, contudo, ceder à ingenuidade de negar o papel das tecnologias nos processos históricos e sociais, confinando-se a um pensamento mágico, que acredita na possibilidade de ações e transformações sem instrumentos para tanto.

Bibliografia

ABREU, A . *Especialização Flexível e Gênero: debates atuais.* São Paulo em Perspectiva. 8(1): 52-57, jan/mar 1994.

_____. *Mudança Tecnológica e gênero no Brasil: primeiras reflexões.* *Novos Estudos CEBRAP.* 35, março 1993.

ANDERSON, Perry. *Zona de compromisso.* São Paulo: UNESP, 1996.

ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento.* Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível.* São Paulo: Loyola, 1986.

BERGER, P., BERGER, B. Socialização: como ser membro de uma sociedade. In: FORACCHI, M., MARTINS, J. *Sociologia e Sociedade.* Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

BERGER, P. , LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade.* Rio de Janeiro: Vozes, 1973.

BITTENCOURT, Circe M. Fernandes (org). *O saber histórico na sala de aula.* São Paulo: Contexto, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CEB nº 15/98.* Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. MEC. Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: geografia.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: história.* Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão.* São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história.* São Paulo: Perspectiva, 1978.

CADERNOS CEDES. *Ensino de Geografia.* São Paulo: Papyrus, n. 39, 1996.

CARNOY, M. *Estado e Teoria Política.* São Paulo: Papyrus, 1986.

CARVALHO, Francisco Moreno de. *Ensino e aprendizagem em História da ciência e da tecnologia para o ensino médio e profissional.* Brasília, 1997. (mimeo)

CASTRO, A. M. *Introdução ao Pensamento Sociológico.* 4. ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1976.

CASTRO, Iná Elias de et alli. *Geografia: conceitos e temas.* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

CHÂTELET, F., KOUCHNER, E. P. *As Concepções Políticas do século XX.* Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

CHAUÍ, M. *O que é Ideologia.* 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

CHARTIER, Roger. *A História cultural: entre práticas e representações.* Lisboa: Difel, Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1990.

CHEVALIER, J. *As Grandes Obras Políticas: de Maquiavel a nossos dias.* 4. ed. Rio de Janeiro: Agir, 1998.

CORRÊA, Roberto Lobato. *Novos rumos da Geografia Brasileira.* 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

COSTA, Emília Viotti da. A dialética invertida:1960-1990. *Revista Brasileira de História.* São Paulo: ANPUH; Marco Zero, v. 14, nº27, 1994, p.9-26.

COSTA PINTO, L. A. *Sociologia e Desenvolvimento.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965.

DELORS, Jacques (org.) *Educação: um tesouro a descobrir.* São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.

DURKHEIM, E. *As Regras do Método Sociológico.* São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1956.

ELSTER, Jon. *Peças e Engrenagens das Ciências Sociais.* Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

FAZENDA, Ivani (org.). *A academia vai à escola.* São Paulo: Papyrus, 1995.

FERNANDES, F. *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada.* São Paulo: Pioneira, 1960.

FERNANDES, R. C. *Privado porém público: o terceiro setor na América Latina.* Rio de Janeiro: Relumê-Dumará, 1994.

FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação.* São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da nossa época, v. 30)

GARDENAL, Araldo Fernandes. *Trabalhando a Geografia de forma interdisciplinar.* In: FAZENDA, Ivani (org.). *A academia vai à escola.* São Paulo: Papyrus, 1995.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas.* Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIDDENS, A. *Novas Regras do Método Sociológico.* Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOFFMAN, E. *A Representação do Eu na Vida Cotidiana.* 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

GRANDES CIENTISTAS SOCIAIS. São Paulo: Ática, 1978-1986.

GRANGER, Gilles-Gaston. *Por um conhecimento filosófico.* Campinas: Papyrus, 1989.

HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e Interesse.* Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

_____. *Consciência moral e agir comunicativo.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

HIRATA, H. (org.) *Sobre o Modelo Japonês: automatização, novas formas de organização e relações de trabalho.* São Paulo: EDUSP, 1993.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.* São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

HORKHEIMER, M., ADORNO, T. (orgs.) *Temas Básicos da Sociologia.* São Paulo: Cultrix/USP, 1973.

HUMPHREY, J. O Impacto das Técnicas Japonesas de Administração na Indústria Brasileira. *Novos Estudos CEBRAP*, 38, março/1994.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural.* São Paulo: Martins Fontes, 1992.

KERN, H. & SCHUMANN, M. *La Fin de la Division du Travail? La Rationalisation dans la Production Industrielle.* Paris: Maison des Sciences de l'Homme, 1989.

LACOSTE, Yves. *A Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra.* São Paulo: Papyrus, 1985.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LE GOFF, Jacques. *História e memória.* Campinas: UNICAMP, 1990.

_____. *Para um novo conceito de Idade Média: tempo, trabalho e cultura no Ocidente*. 2. ed. Lisboa: Estampa, 1983.

LIMA, L. C. *Teoria da Cultura de Massas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

MATTA, Roberto da. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

MARX, K., ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. 8. ed. São Paulo: HUCITEC, 1991.

MARX, K. *O Capital*. (livro 1, volumes I e II) Rio de Janeiro: Bertrand, 1994.

MIJOLLA, Alain. *Pensamentos de Freud*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: Pequena História Crítica*. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1987.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

OS PENSADORES. São Paulo: Abril Cultural, 1973.

PIORE, M., SABEL, C. *The Second Industrial Divide*. New York: Basic Books, 1994.

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. *História em Quadro Negro: escola, ensino e aprendizagem*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 9, nº 19, 1989/1990

REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. *Memória, História, Historiografia: dossiê ensino de história*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero, vol. 13, nº 25/26, 1992/1993

RIBEIRO, João Ubaldo. *Política: quem manda, por que manda, como manda*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Milton. *A natureza da espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. *Por uma nova Geografia*. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton. (org). *O fim do século e a globalização*. São Paulo: Hucitec/ANPUR, 1994.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Propostas curriculares de psicologia e psicologia da educação para os cursos da habilitação específica para o magistério.* São Paulo: SE/CENP, 1992.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Cultura. *O direito à memória: patrimônio histórico e cidadania.* São Paulo: DPH, 1992.

SARTORI, G. *A Teoria da Democracia Revisitada.* (volumes I e II). São Paulo: Ática, 1984.

SAUTET, Marc. *Um café para Sócrates: Como a filosofia pode ajudar a compreender o mundo de hoje.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

SILVA, Franklin L. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NETO, Henrique N. (org.) *O Ensino da Filosofia no 2o. Grau.* São Paulo: Sofia / SEAF, 1986.

SOJA, Edward. *Geografias pós-modernas.* Rio de Janeiro: Zahar, 1989.

TREBISCH, Michel. L'histoire contemporaine: quelques notes sur une histoire énigmatique. In: *Périodes: La construction du temps historique.* Paris: EHESS/Histoire au Présent, 1992.

VATTIMO, Gianni. A educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica. *Revista Tempo Brasileiro.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 108 - Interdisciplinaridade. jan.-mar., 1992. 2ªed.

VELHO, Gilberto. *Individualismo e Cultura: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea.* 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego.* 3. ed. São Paulo: Difel, 1981.

VILAR, Pierre. *Iniciação ao vocabulário da análise histórica.* Lisboa: João Sá da Costa, 1985.

WEBER, M. *Metodologia das Ciências Sociais.*(partes 1 e 2) São Paulo: Cortez, 1993.

WEBER, M. *The Theory of Social and Economic Organization.* s.l.: Glencoe, 1947.

XAVIER, Ingrid M. *Ser, não-ser e vir-a-ser da interdisciplinaridade.* Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1997. (mimeo)

ZALUAR, Alba (org.) *Desvendando Máscaras Sociais.* 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

Notas de rodapé

O sentido do aprendizado na Área

- 1 Sobre o ensino das humanidades, ver BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Básica. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.
- 2 Ver ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 13-35.
- 3 Ver LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: UFMG, 1999. Cap. 3: Ciências Humanas e Sociedade, p. 51-82.
- 4 SANTOS, José Henrique dos. Sobre o ensino das humanidades. In: Brasil. MEC. SENEb. *Ensino das humanidades: a modernidade em questão*. op. cit., p. 128.
- 5 Ver DELORS, Jacques (org.) *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1998.
- 6 Ver, a respeito, CARVALHO, Francisco Moreno de. *Ensino e aprendizagem em História da ciência e da tecnologia para o Ensino Médio e profissional*. Brasília, 1997, mimeo. Sobre a História Cultural, ver CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

Conhecimentos de História

- 1 BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 35.
- 2 BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p.99.

Conhecimentos de Geografia

- 1 Ver MORAES, Antonio Carlos Robert. *Geografia: pequena histórica crítica*. São Paulo: Hucitec, 1983. Neste livro, o autor faz uma retrospectiva dessa crise.
- 2 Para tal, neste período, muito contribuíram as publicações de LACOSTE, Yves. *A Geografia: isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra*. São Paulo: Papirus, 1985, cuja primeira edição é de 1976, e de SANTOS, Milton. *Por uma nova Geografia*. São Paulo: Hucitec, 1978.
- 3 Um momento importante nessas discussões foi o 3º Encontro Nacional de Geógrafos, em Fortaleza, que se tornou um marco dos novos rumos que se delinearam na chamada Geografia Crítica.
- 4 A discussão de novas propostas educacionais, à luz desses rumos, foi realizada através do Projeto Ensino da Associação de Geógrafos do Brasil (AGB), através dos Encontros Nacionais de Ensino da Geografia. Dentre estes, o primeiro foi o Fala Professor, realizado em Brasília em 1989.
- 5 SOJA, Edward. *Geografias pós-modernas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989, p. 102. Este autor estabelece a distinção do espaço *per se* (como instâncias isoladas) e o espaço como um dado contextual intrinsecamente associado.
- 6 CORRÊA, Roberto Lobato. *Novos Rumos da Geografia brasileira*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996, p. 26-7. Neste livro, o autor mostra a transformação do conceito de espaço ao longo do tempo.
- 7 SANTOS, Milton. *A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1996. Em sua abordagem do espaço, este autor leva em conta as características do espaço geográfico e da sociedade em um dado momento de sua evolução e sua relação com o desenvolvimento das técnicas.
- 8 *Apud* GARDENAL, Araldo F. Trabalhando a Geografia de forma interdisciplinar. In: FAZENDA, Ivani (org.). *A academia vai à escola*. São Paulo: Papirus, 1995.

Conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política

- 1 COSTA PINTO, L.A. *Sociologia e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1965, p. 38.
- 2 FERNANDES, Florestan. *Ensaio de Sociologia Geral e Aplicada*. São Paulo: Pioneira, 1960, p. 273-275.
- 3 Entende-se pela expressão **socialização total** uma rede de relações sociais cada vez mais complexa e densa, que reduz a possibilidade de autonomia do indivíduo. (ver HORKHEIMER, M. e ADORNO, T. (orgs.) *Temas Básicos da Sociologia*. São Paulo: Cultrix/USP, 1973.) Ao contrário de Durkheim e de outros teóricos que trabalham com uma abordagem

“macroteórica”, alguns autores, por outro lado, sobretudo aqueles ligados ao movimento teórico chamado “Individualismo Metodológico”, reforçam o papel dos indivíduos na explicação dos fenômenos sociais. Para o aprofundamento dessa discussão, ver: ELSTER, Jon. *Peças e Engrenagens das Ciências Sociais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

4 WEBER, M. *The Theory of Social and Economic Organization*. s.l. : Glencoe , 1947, p. 118.

5 Para Lévi-Strauss, as relações sociais constituem a matéria-prima que torna manifesta a própria estrutura social. Tal modelo concebe estrutura enquanto um sistema integrado de partes, que permite tornar inteligível todos os fatos observáveis. Embora não possam ser chamados de estruturalistas, outros autores também trabalham com uma noção implícita de estrutura. É o caso de Marx, ao formular a idéia de sistema ou modo de produção capitalista. E também o caso de Durkheim, para quem os “fatos sociais” são realidades independentes de outros planos da existência humana, porém devendo ser analisados como um **sistema** que supõe uma **totalidade**.

6 Para uma discussão mais aprofundada sobre pesquisa de campo e método comparativo, ver: ZALUAR, Alba (org.). *Desvendando Máscaras Sociais*. 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.

7 GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

8 Sobre o relativismo cultural, ver MATTA, Roberto da. *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rio de Janeiro: Vozes, 1981.

9 Ver CHAUI, M. *O que é Ideologia*. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

10 Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, entendem o capitalismo a partir da consideração de seus mecanismos ideológicos de sustentação, apontando três elementos constitutivos básicos: *separação, determinação e inversão*.

11 Consultar os autores da chamada *Escola de Frankfurt* que se preocupam, especificamente, com tal discussão, tais como Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin. Ver LIMA, L. C. *Teoria da Cultura de Massas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

12 Ver GIDDENS, A . *Novas Regras do Método Sociológico*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

13 Neste contexto, esta categoria sociológica foi escolhida em função do sentido empregado ao termo por E. Goffman (ver bibliografia), que compreende a realidade social por intermédio de uma metáfora com a “ação teatral”, ou seja, em situações de interação todo indivíduo representa um **personagem** diante do **público**, com isso tenta dirigir e dominar as impressões que possam ter dele, empregando certas técnicas para a sustentação de seu desempenho.

14 BERGER, P., LUCKMANN, T. *A Construção Social da Realidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1973, p. 35.

Conhecimentos de Filosofia

1 *Apud* VATTIMO, Gianni. A educação contemporânea entre a epistemologia e a hermenêutica. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 108 - Interdisciplinaridade. jan.-mar., 1992. 2a.ed. pp. 9-18.

2 BRASIL. MEC. CNE. *Parecer CEB nº 15/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, p. 40.

3 GRANGER, Gilles-Gaston. *Por um conhecimento filosófico*. Campinas: Papyrus, 1989, p.12-19.

4 TUGENDHAT, Ernest. *Traditional and analytical philosophy: Lectures on the Philosophy of language*. New York/Melbourne: C.U.P., 1982

5 SAUTET, Marc. *Um café para Sócrates: Como a filosofia pode ajudar a compreender o mundo de hoje*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

6 HABERMAS, Jürgen. *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. pp. 353-4.

7 ADORNO, Theodor W. *Educação e Emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

8 ADORNO, Theodor W./ HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. p. 240.

9 ARROYO, Miguel G. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986.

10 Ver SILVA, Franklin L. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NETO, Henrique N. (org.) *O Ensino da Filosofia no 2º Grau*. São Paulo: Sofia /SEAF, 1986. pp. 153-162.

11 HABERMAS, Jürgen. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989. pp. 31-2.

12 XAVIER, Ingrid M. *Ser, não-ser e vir-a-ser da interdisciplinaridade*. Rio de Janeiro: Colégio Pedro II, 1997. (mimeo)

13 FREITAG, Barbara. *O indivíduo em formação: diálogos interdisciplinares sobre educação*. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Questões da nossa época, v. 30).

14 VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. 3. ed. São Paulo: Difel, 1981.

15 MIJOLLA, Alain. *Pensamentos de Freud*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985, p.80.

Annexe 4

Extrait du *PCN+* (Complément du programme de philosophie – ministère de l'Éducation
brésilien)

PCN+

Ensino Médio
Orientações Educacionais Complementares
aos Parâmetros Curriculares Nacionais

Ciências Humanas e suas Tecnologias

Sumário

A reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento

7

- A natureza do ensino médio e as razões da reforma
- Como rever o projeto pedagógico da escola
- A escola como cenário real da reforma educacional
- Novas orientações para o ensino
- Conhecimentos, competências, disciplinas e seus conceitos estruturadores
- A articulação entre as áreas
- A articulação entre as disciplinas em cada uma das áreas

A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

21

- O trabalho interdisciplinar e contextualizado
- Os conceitos estruturadores da área
- O significado das competências da área
- A articulação dos conceitos estruturadores com as competências gerais
- Critérios para a organização dos conteúdos programáticos no âmbito das disciplinas que compõem a área
- Bibliografia

Filosofia

41

- Os conceitos estruturadores da Filosofia
- O significado das competências específicas da Filosofia
- A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Filosofia
- Sugestões de organização de eixos temáticos em Filosofia
- Bibliografia

Geografia

55

- Os conceitos estruturadores da Geografia
- O significado das competências específicas da Geografia
- A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Geografia
- Sugestões de organização de eixos temáticos em Geografia
- Bibliografia

História

69

Os conceitos estruturadores da História
O significado das competências específicas da História
A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da História
Sugestões de organização de eixos temáticos em História
Bibliografia

Sociologia

87

Os conceitos estruturadores da Sociologia
O significado das competências específicas da Sociologia
A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Sociologia
Sugestões de organização de eixos temáticos em Sociologia
Bibliografia

Formação profissional permanente dos professores 99

A escola como espaço de formação docente
As práticas do professor em permanente formação

A reformulação do ensino médio e as áreas do conhecimento

Este texto é dirigido ao professor, ao coordenador ou dirigente escolar do ensino médio e aos responsáveis pelas redes de educação básica e pela formação profissional permanente de seus professores. Pretende discutir a condução do aprendizado, nos diferentes contextos e condições de trabalho das escolas brasileiras, de forma a responder às transformações sociais e culturais da sociedade contemporânea, levando em conta as leis e diretrizes que redirecionam a educação básica. Procura estabelecer um diálogo direto com professores e demais educadores que atuam na escola, reconhecendo seu papel central e insubstituível na condução e no aperfeiçoamento da educação básica. Sem pretensão normativa e de forma complementar aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, as orientações educacionais aqui apresentadas têm em vista a escola em sua totalidade, ainda que este volume se concentre nas disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Buscando contribuir para a implementação das reformas educacionais, definidas pela nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e regulamentadas por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação, a presente publicação tem como meta, entre seus objetivos centrais, facilitar a organização do trabalho da escola, em termos desta área de conhecimento. Para isso, explicita a articulação entre os conceitos estruturadores e as competências gerais que se desejam promover e apresenta um conjunto de sugestões que, coerentes com aquela articulação, propõe temas do ensino disciplinar na área. Além de abrir um diálogo sobre o projeto pedagógico escolar e de apoiar o professor das disciplinas em seu trabalho, o texto traz elementos para a continuidade da formação profissional docente na escola.

A natureza do ensino médio e as razões da reforma

A reformulação do ensino médio no Brasil, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, regulamentada em

1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude brasileira que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados, por causa da formação exigida de todos os partícipes do sistema de produção e de serviços.

A expansão do ensino médio brasileiro, que cresce exponencialmente, é outra razão pela qual esse nível de escolarização demanda transformações de qualidade, para adequar-se à promoção humana de seu público atual, diferente daquele de há trinta anos, quando suas antigas diretrizes foram elaboradas. A idéia central expressa na nova Lei, e que orienta a transformação, estabelece o ensino médio como a etapa conclusiva da educação básica de toda a população estudantil e não mais somente como etapa preparatória de outra etapa escolar ou do exercício profissional. Isso desafia a comunidade educacional a pôr em prática propostas que superem as limitações do antigo ensino médio, organizado em termos de duas principais tradições formativas: a pré-universitária e a profissionalizante.

Especialmente em sua versão pré-universitária, o ensino médio tem-se caracterizado por uma ênfase na estrita divisão disciplinar do aprendizado. Seus objetivos educacionais se expressavam – e, usualmente, ainda se expressam – em termos de listas de tópicos, dos quais a escola média deveria tratar, a partir da premissa de que o domínio de cada disciplina era requisito necessário e suficiente para o prosseguimento dos estudos. Dessa forma, parecia aceitável que só em uma etapa superior tais conhecimentos disciplinares adquirissem, de fato, sua amplitude cultural ou seu sentido prático. Por isso, essa natureza estritamente propedêutica não era contestada ou questionada, mas é hoje inaceitável.

Em contrapartida, em sua versão profissionalizante, o ensino médio era, ou é, caracterizado por uma ênfase no treinamento para fazeres práticos, associados por vezes a algumas disciplinas gerais, mas sobretudo voltados a atividades produtivas ou de serviços. Treinava-se para uma especialidade laboral, razão pela qual se promovia um certo aprofundamento ou uma certa especialização de caráter técnico, em detrimento de uma formação mais geral, ou seja, promoviam-se competências específicas dissociadas de uma formação cultural mais ampla. É importante que continuem existindo e se disseminem escolas que promovam especialização profissional em nível médio, mas que essa especialização não comprometa uma formação geral para a vida pessoal e cultural, em qualquer tipo de atividade.

O novo ensino médio, nos termos da lei, de sua regulamentação e encaminhamento, deixa de ser, portanto, simplesmente preparatório para o ensino superior ou estritamente profissionalizante, para assumir neces-

sariamente a responsabilidade de completar a educação básica. Em qualquer de suas modalidades, isso significa preparar para a vida, qualificar para a cidadania e capacitar para o aprendizado permanente, em eventual prosseguimento dos estudos ou diretamente no mundo do trabalho.

As transformações de caráter econômico, social ou cultural, no Brasil e no mundo, que levaram à modificação dessa escola, não tornaram o conhecimento humano menos disciplinar em nenhuma das três áreas em que se decidiu organizar o novo ensino médio, ou seja, na de Ciências da Natureza e da Matemática, na de Ciências Humanas e na de Linguagens e Códigos. Essas áreas, portanto, organizam e articulam as disciplinas, mas não as diluem nem as eliminam. No entanto, a intenção de completar uma formação geral nessa escola implica uma ação articulada, no interior de cada área e no conjunto das áreas, que não é compatível com um trabalho solitário, definido independentemente no interior de cada disciplina, como acontecia no antigo ensino de segundo grau, para o qual haveria outra etapa formativa que articularia os saberes e, eventualmente, lhes daria sentido. Não havendo necessariamente essa outra etapa, a articulação e o sentido devem ser garantidos já no ensino médio.

Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado.

Uma formação com tal ambição exige métodos de aprendizado compatíveis, ou seja, condições efetivas para que os alunos possam comunicar-se e argumentar, deparar-se com problemas, compreendê-los e enfrentá-los, participar de um convívio social que lhes dê oportunidade de se realizarem como cidadãos, fazerem escolhas e proposições, tomarem gosto pelo conhecimento, aprenderem a aprender.

Diferentemente das características necessárias para a nova escola, esboçadas anteriormente, nossa tradição escolar tem sido, de um lado, a de compartimentar disciplinas, em ementas estanques, em atividades padronizadas, não referidas a contextos reais e, de outro lado, de passividade imposta ao conjunto dos alunos, em função dos métodos adotados e também da própria configuração física dos espaços e condições de aprendizado que, em parte, refletem a pouca participação do aluno ou mesmo do professor na definição das atividades formativas. As perspectivas profissional, social ou pessoal dos alunos não têm feito parte das

preocupações escolares, assim como as questões e problemas da comunidade, da cidade, do país ou do mundo só têm recebido atenção marginal no ensino médio que, também por isso, precisaria ser reformulado.

Esta falta de sintonia entre realidade escolar e necessidades formativas se reflete nos projetos pedagógicos das escolas, freqüentemente inadequados e raramente explicitados, como objeto de reflexão consciente da comunidade escolar. Quando essa reflexão ocorre, cada professor conhece por que razões a escola optou por promover quais atividades para os alunos, em função do desenvolvimento de que competências, em nome de que prioridades os recursos materiais foram utilizados e a carga horária foi distribuída e, sobretudo, qual sentido e relevância tem seu trabalho, em sua disciplina, para se alcançarem as metas formativas gerais definidas para os alunos da escola. Sem isso, pode faltar clareza sobre como conduzir o aprendizado, no sentido de promover no conjunto dos alunos as qualificações humanas pretendidas pelo novo ensino médio.

Como rever o projeto pedagógico da escola

Independentemente das reformas a implementar em decorrência da nova legislação, outras transformações estão ocorrendo na quase totalidade das escolas, como resultado de processos sociais e culturais mais amplos. Quem vive o cotidiano escolar percebe que velhos paradigmas educacionais, com seus currículos estritamente disciplinares, revelam-se cada vez menos adequados, com reflexos no aprendizado e no próprio convívio, mudanças que a escola nem sempre consegue administrar ou sabe como tratar. Por isso, a transformação de qualidade que se procura promover na formação dos jovens irá conviver com outras modificações, quantitativas e qualitativas, que precisam ser consideradas e compreendidas.

Talvez a mais importante transformação pela qual tem passado a escola brasileira é sua enorme ampliação numérica. O ensino básico no Brasil já ultrapassou cinquenta milhões de matrículas, das quais cerca de dez milhões no ensino médio, que dobrou de tamanho em uma década. Por conta desse processo, boa parte dos alunos desse ensino médio vem de famílias em que poucos completaram sua educação fundamental, ou seja, a escola precisa se preparar para receber adequadamente um contingente realmente novo de estudantes.

Em passado não muito distante, a quase totalidade dos que freqüentavam a escola regular de ensino médio estavam ali de passagem para o ensino superior. Essa parcela corresponde, na atualidade, a não mais do que um em cada quatro alunos, fração fácil de calcular, quando se compara o número de matrículas em todo o ensino superior – cerca de dois e meio milhões – com as de cerca de dez milhões de matrículas no ensino médio. Assim, mais freqüentemente, a

perspectiva dos jovens brasileiros que hoje estão nessa escola é obter qualificação mais ampla para a vida e para o trabalho, já ao longo de sua escolarização básica e imediatamente depois. Isso exige a revisão de uma escola que era sobretudo preparatória para a educação superior.

Adequar a escola para receber seu público atual é torná-la capaz de promover a realização pessoal, a qualificação para um trabalho digno, para a participação social e política, enfim, para uma cidadania plena da totalidade de seus alunos e alunas, fato que conduz à necessidade de se rever o projeto pedagógico de muitas escolas que não se renovam há décadas, tendo sido criadas em outras circunstâncias, para outro público e para um mundo diferente do de nossos dias.

Com essa perspectiva, é preciso identificar os pontos de partida para construir essa nova escola, e reconhecer os obstáculos que dificultam sua implementação, para aprender a contorná-los ou para superá-los. Um ponto de partida é a consciência crescente da importância da educação, que tem resultado em permanente crescimento quantitativo, de forma que não mais será preciso trazer o povo para a escola, mas sim adequar a escola a esse povo. A rede escolar existente, mesmo com instalações e pessoal ainda insuficientes, também certamente constitui outro ponto de partida.

Esses bons pontos de partida, no entanto, estão cercados de obstáculos difíceis, como a tradição de ensino estritamente disciplinar do ensino médio, de transmissão de informações desprovidas de contexto, ou de resolução de exercícios padronizados, heranças do ensino conduzido em função de exames de ingresso no ensino superior. Outro obstáculo é a expectativa dos alunos, quando não de suas famílias e das próprias instituições escolares, de que os agentes no processo educacional sejam os professores, transmissores de conhecimento, de que os alunos sejam os pacientes, receptores, e de que escola seja simplesmente o local em que ocorre essa transmissão. Essas expectativas equivocadas, somadas ao ensino sem contexto, acabam resultando em desinteresse, em baixo desempenho e em um ciclo de desentendimentos, no qual os alunos ou seus pais consideram os professores fracos ou desinteressados, no qual professores pensam exatamente o mesmo de seus alunos, numa escola em que o bom desafio do aprendizado e a alegria do convívio dão lugar à apatia, tensão, displicência ou violência, em proporções que variam com as circunstâncias.

Identificar pontos de partida e obstáculos facilita o desenvolvimento de estratégias e a mobilização de recursos para empreender a construção da nova escola de nível médio – que não há de ser mais um prédio, com professores agentes e com alunos pacientes, mas um projeto de realização humana, recíproca e dinâmica, de alunos e professores, em que o aprendizado esteja próximo das questões reais, apresentadas pela vida comunitária ou pelas circunstâncias econômicas, sociais e ambientais. Mais do que tudo, quando fundada numa prática mais solidária, essa nova escola estará atenta às perspectivas de vida de

seus partícipes, ao desenvolvimento de suas competências gerais, de suas habilidades pessoais, de suas preferências culturais.

A escola como cenário real da reforma educacional

As reformas educacionais tiveram início há pouco mais de meia década e pode ser que leve mais uma década para promover as transformações pretendidas, em escala nacional. Mas já se percebem experiências importantes em muitas escolas brasileiras, que desenvolvem novos projetos pedagógicos e novas práticas educacionais, nas quais leituras, investigações, discussões e projetos, realizados por alunos, superam ou complementam a didática da transmissão e a pedagogia do discurso. Essas novas práticas, usualmente, são resultado de um trabalho de toda a comunidade, em cooperação com a direção escolar, em apoio à transição entre o velho e o novo modelo de escola.

As escolas que, em diferentes ambientes e condições, estão construindo novos e bem-sucedidos paradigmas educacionais, não são necessariamente as mais ricas ou mais bem equipadas. O que as distingue é a sintonia entre professores, alunos e sua comunidade, a atenção solidária dada às metas de diferentes conjuntos de alunos, como a orientação profissional para alguns, o preparo pré-universitário para outros, e a realização cultural e social, feita no próprio convívio escolar, e não adiada para um futuro distante.

Ao identificar propósitos e necessidades diferentes entre os estudantes, essas escolas associam ao trabalho de promoção do aprendizado geral, comum, atividades complementares, de interesse amplo ou particular. Nessas atividades, a presença da comunidade tem sido essencial, pela participação em conselhos, em parcerias com diferentes organizações da sociedade civil e pelo uso de outros espaços e equipamentos sociais além daqueles disponíveis na escola. Em contrapartida, freqüentemente, essas escolas se interessam por problemas da comunidade, usando seus conhecimentos e recursos humanos para diagnosticá-los e encaminhá-los.

Os objetivos da nova educação pretendida são certamente mais amplos do que os do velho projeto pedagógico. Antes se desejava transmitir conhecimentos disciplinares padronizados, na forma de informações e procedimentos estanques; agora se deseja promover competências gerais, que articulem conhecimentos disciplinares ou não. Essas competências dependem da compreensão de processos e do desenvolvimento de linguagens, a cargo das disciplinas, e estas devem, por sua vez, ser tratadas como campos dinâmicos de conhecimento e de interesses, e não como listas de saberes oficiais.

Ao lidar com as Ciências Humanas, este volume estará enfatizando propostas relativas às disciplinas dessa área, mas grande parte das análises e recomendações envolvem todo o projeto pedagógico da escola, transcendendo o trabalho das disciplinas e mesmo aquele que deve ser conduzido estritamente por professores. Por exemplo, especialmente para jovens, cujas famílias estejam

marginalizadas economicamente ou apartadas de participação social, a escola de ensino médio pode constituir uma oportunidade única de orientação para a vida comunitária e política, econômica e financeira, cultural e desportiva.

Boa parte desses temas e atividades não eram reconhecidos como funções da escola, no tempo em que ela só atendia a um público que, por meios e iniciativas próprios, se informava desses assuntos fora do ambiente escolar. Mesmo hoje, esses outros papéis da escola – sociais, cívicos e comunitários – podem ser essenciais para algumas escolas, mas menos relevantes para outras. É preciso, enfim, considerar a realidade do aluno e da escola, e evitar sugerir novas disciplinas ou complicar o trabalho das já existentes, até porque esse tipo de aprendizado não se desenvolve necessariamente assistindo a aulas, mas sobretudo em outras práticas. O que motiva essas sugestões é lembrar a primeira finalidade da educação básica, de acordo com o artigo 22 da LDBEN 96, a *formação comum indispensável para o exercício da cidadania...* e, diante da obrigação do cumprimento dessa finalidade, o educador não tem direito de ignorar a condição extra-escolar do educando.

A disseminação de um conceito mais generoso de educação depende de toda a sociedade, e não só de medidas oficiais.

Constitui um alento perceber que muitas escolas brasileiras já estão realizando esse trabalho de forma exemplar, conscientes de que devem promover todos os seus alunos e não selecionar alguns; que devem emancipá-los para a participação e não domesticá-los para a obediência; que devem valorizá-los em suas diferenças individuais e não nivelá-los por baixo ou pela média. Parte do que foi sintetizado acima e também do que será exposto a seguir resume um aprendizado da nova escola brasileira, não como receita para ser seguida sem espírito crítico, e sim como sugestão do que fazer, de como criar o novo.

Novas orientações para o ensino

No sentido de encaminhar um ensino compatível com as novas pretensões educativas e ampliar as orientações contidas nos PCN para o ensino médio, adiantando elementos que ainda não estavam explicitados, este volume dedicado especialmente às Ciências Humanas procura trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na articulação entre competências e conceitos da qual emergem sugestões temáticas que sejam facilitadoras para a construção dos processos de ensino e de aprendizagem.

No âmbito de cada disciplina, os conceitos estruturadores com os quais se pode organizar o ensino constituem uma composição de elementos curriculares da Filosofia, Geografia, História e Sociologia, com competências e habilidades, no sentido em que esses termos são utilizados nos PCN do Ensino Médio ou no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Dessa forma, cada disciplina

apresenta um conjunto de conceitos estruturadores articulados com conhecimentos, que não são só tópicos disciplinares nem só competências gerais ou habilidades, mas sugestões de sínteses de ambas as intenções formativas. Ao se apresentarem dessa forma, esses conceitos estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não mais se restringem, de fato, ao que tradicionalmente se considera responsabilidade de uma única disciplina, pois incorporam metas educacionais comuns às várias disciplinas da área e às das demais áreas, o que implica modificações em procedimentos e métodos, que já sinalizam na direção de uma nova atitude da escola e do professor.

As sugestões temáticas que serão apresentadas – derivadas que são dos conceitos estruturadores e das competências sugeridas para a área em geral e para cada disciplina que a compõe em particular – não devem ser entendidas como listas de tópicos que possam ser tomadas por um currículo mínimo, porque é simplesmente uma proposta, nem obrigatória nem única, de uma visão ampla do trabalho em cada disciplina. Sob tal perspectiva, o aprendizado é conduzido de forma que os saberes disciplinares, com suas nomenclaturas específicas, não se separam do domínio das linguagens de utilidade mais geral, assim como os saberes práticos não se apartam de aspectos gerais e abstratos, de valores éticos e estéticos, ou seja, estão também associados a visões de mundo. Nessa proposta, portanto, os conceitos, as competências e os conhecimentos são desenvolvidos em conjunto e se reforçam reciprocamente.

Tendo em vista as práticas tradicionalmente adotadas na escola média brasileira, o que está sendo proposto depende de mudanças de atitude na organização de novas práticas. Por isso, as sugestões de temáticas derivadas dos conceitos estruturadores e das competências, que se pretende que os educandos venham a construir/desenvolver em cada disciplina, não devem ser burocraticamente divididas ao longo de um dado ano letivo, e sim ampliadas e/ou reduzidas de acordo com as necessidades locais de cada escola, bem como de acordo com as normas institucionais que regulamentam cada sistema de ensino. Assim, o número de aulas por disciplina, que varia significativamente no interior de redes públicas e privadas de ensino, exige correspondente adequação e redução no conjunto de metas em sua organização. Importa lembrar, no entanto, que possíveis reduções, mesmo que não desejáveis, demandam critérios que preservem aspectos disciplinares essenciais, tanto quanto não descartem as competências e conceitos estruturadores centrais.

Nessa nova compreensão do ensino médio e da educação básica, a organização do aprendizado não seria conduzida de forma solitária pelo professor de cada disciplina, pois escolhas pedagógicas feitas numa disciplina não seriam independentes do tratamento dado às demais disciplinas da área e mesmo das outras duas áreas, uma vez que é uma ação de cunho interdisciplinar que articula o trabalho das disciplinas, no sentido de promoverem competências. As linguagens, as ciências e as humanidades continuam sendo disciplinares, mas é preciso desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo,

cultura geral e instrumento para a vida, ou seja, desenvolver, em conjunto, conhecimentos e competências. Contudo, assim como a interdisciplinaridade surge do contexto e depende da disciplina, a competência não rivaliza com o conhecimento; pelo contrário, só se funda sobre ele e se desenvolve com ele.

Conhecimentos, competências, disciplinas e seus conceitos estruturadores

O novo ensino médio deve estar atento para superar contradições reais ou aparentes entre conhecimentos e competências.

Para quem possa temer que se estejam violando os limites disciplinares, quando estes se compõem de conhecimentos e competências, vale lembrar que as próprias formas de organização do conhecimento – as disciplinas – têm passado por contínuos rearranjos. Muitas disciplinas acadêmicas e muitos campos da cultura são resultados de processos de sistematização recentes de conhecimentos práticos ou teóricos, reunindo elementos que, em outra épocas, estavam dispersos em distintas especialidades.

A divisão de territórios entre as distintas ciências humanas é um exemplo de como, na organização disciplinar do conhecimento, não há demarcações absolutas, pois há mesmo aspectos comuns da geografia e da sociologia, ou também da história e da antropologia, tanto da perspectiva conceitual e/ou temática quanto de instrumentos analíticos. A filosofia partilha alguns de seus temas centrais com diferentes disciplinas das ciências humanas e com outras das ciências da natureza. As linguagens, por sua vez, dos idiomas às artes, têm seus recortes temáticos e disciplinares em permanente transformação, além do que, em um mesmo local e período, convivem visões diferentes ou mesmo divergentes sobre quais são seus temas centrais de aprendizado e sobre as forma mais recomendáveis para seu ensino.

Ainda que as disciplinas não sejam sacrários imutáveis do saber, não haveria nenhum interesse em redefini-las ou fundi-las para objetivos educacionais. É preciso reconhecer o caráter disciplinar do conhecimento e, ao mesmo tempo, orientar e organizar o aprendizado, de forma que cada disciplina, na especificidade de seu ensino, possa desenvolver competências gerais. Há nisso uma contradição aparente, que é preciso discutir, pois específico e geral são adjetivos que se contrapõem, dando a impressão de que o ensino de cada disciplina não possa servir aos objetivos gerais da educação pretendida.

Há habilidades e competências cujo desenvolvimento não se restringe a qualquer tema, por mais amplo que seja, pois implica um domínio conceitual e prático, para além de temas e de disciplinas. A própria competência de dar contexto social e histórico a um conhecimento científico é um exemplo que não está restrito a nenhuma disciplina ou área em particular. O que é preciso compreender é que, precisamente por transcender cada disciplina, o exercício

dessas competências e dessas habilidades está presente em todas elas, ainda que com diferentes ênfases e abrangências. Por isso, o caráter interdisciplinar de um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que em verdade, para sermos rigorosos, costumam gerar apenas integrações e/ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém por outra via, qual seja, por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vistas a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual. Assim, o fato de diferentes disciplinas trabalharem com temas também diversos não implica a inexistência de trabalho interdisciplinar, desde que competências e habilidades sejam permanentemente mobilizadas no âmbito de uma prática docente, como dissemos acima, centrada na associação ensino-pesquisa.

Não há receita nem definição única ou universal para as competências, que são qualificações humanas amplas, múltiplas e que não se excluem entre si. Por exemplo, os PCN para o Ensino Médio explicitam três conjuntos de competências: o de *comunicar e representar*, o de *investigar e compreender*, assim como o de *contextualizar social ou historicamente* os conhecimentos. Por sua vez, de forma semelhante mas não idêntica, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) aponta cinco competências gerais: *dominar diferentes linguagens*, desde idiomas até representações matemáticas e artísticas; *compreender processos*, sejam eles sociais, naturais, culturais ou tecnológicos; *diagnosticar e enfrentar problemas reais*; *construir argumentações*; e *elaborar proposições solidárias*.

Informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições, fazer uso adequado de diferentes nomenclaturas, de diferentes códigos e de diferentes meios de comunicação, são competências gerais que fazem parte dos recursos de todas as disciplinas, e que, por isso, devem se desenvolver no aprendizado de cada uma delas. Assim, lado a lado com o aprendizado de competências, que, à primeira vista, poderiam parecer mais disciplinares – como compreender processos naturais, sociais e tecnológicos, assim como interpretar manifestações culturais e artísticas –, podem ser aprendidas competências aparentemente mais gerais – como fazer avaliações quantitativas e qualitativas, em termos práticos, éticos e estéticos, equacionar e enfrentar problemas pessoais ou coletivos, participar socialmente, de forma solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas.

Algumas dessas competências podem ter um apelo mais técnico-científico, outras mais artístico-cultural, mas há um arco de qualidades humanas que, ainda que em doses distintas, tomarão parte nos fazeres de cada aprendizado específico. Há outras qualidades – como desenvolver apreço pela cultura, respeito pela diversidade e atitude de permanente aprendizado, questionamento e disponibilidade para a ação – que são valores humanos amplos sem qualquer especificidade disciplinar e que,

portanto, devem estar integradas a todas as práticas educativas. Mas isso só acontece se a formação for concebida como um conjunto, em termos de objetivos e formas de aprendizado. Aprende a comunicar, quem se comunica; a argumentar, quem argumenta; a resolver problemas reais, quem os resolve; e a participar de um convívio social, quem tem essa oportunidade. Disciplina alguma desenvolve tudo isso isoladamente, mas a escola as desenvolve nas disciplinas que ensina e nas práticas de cada classe e de cada professor.

Por essa razão, quando forem trabalhadas as várias disciplinas da área de conhecimento, juntamente com a apresentação das competências no âmbito da área e das disciplinas, serão apresentados conceitos estruturadores do ensino dessa área, assim como das disciplinas que a compõem, com vistas a facilitar uma organização do aprendizado compatível com a ambição formativa expressa anteriormente. A partir daí, apresentaremos algumas sugestões de organização temática. É claro que os conceitos estruturadores, assim como as sugestões temáticas, que serão apresentados não são a única forma possível de organização, podendo e devendo, portanto, ser modificados de acordo com o ritmo e as características da escola ou da turma. São, enfim, sugestões de trabalho, e não modelos fechados. No entanto, a adoção dessas sugestões, ou outras equivalentes do mesmo ponto de vista teórico-metodológico, permitem não apenas uma organização disciplinar do aprendizado mas também dão margem a alternativas de organização do aprendizado na área e no conjunto das áreas. No âmbito escolar, essa organização por área pode também contribuir para uma melhor estruturação do projeto pedagógico de escola.

A articulação entre as áreas

A articulação inter-áreas é uma clara sinalização para o projeto pedagógico da escola. Envolve uma sintonia de tratamentos metodológicos e, no presente caso, pressupõe a composição de um aprendizado de conhecimentos disciplinares com o desenvolvimento de competências gerais. Só em parte essa integração de metas formativas pode ser realizada por projetos concentrados em determinados períodos, nos quais diferentes disciplinas tratem ao mesmo tempo de temas afins. Mais importante do que isso é o estabelecimento de *metas comuns* envolvendo cada uma das disciplinas de todas as áreas, a serviço do desenvolvimento humano dos alunos (centrado no desenvolvimento de competências e habilidades) e também dos professores.

De forma consciente e clara, disciplinas da área de linguagens e códigos devem também tratar de temáticas científicas e humanísticas, assim como disciplinas da área científica e matemática, ou da humanista, devem também desenvolver o domínio de linguagens. Explicitamente, disciplinas da área de linguagens e códigos e da área de ciências da natureza e matemática devem também tratar de aspectos histórico-geográficos e culturais e, vice-versa, as

ciências humanas devem também tratar de aspectos científico-tecnológicos e das linguagens. Não se trata de descaracterizar as disciplinas, confundindo-as todas em práticas comuns ou indistintas; o que interessa é promover uma ação concentrada do seu conjunto e também de cada uma delas, a serviço do desenvolvimento de competências gerais que dependem do conhecimento disciplinar e, portanto, do domínio de seus conceitos estruturadores.

As sugestões que apresentaremos visam indicar a possibilidade de que uma disciplina da área venha a tratar, com contexto e interdisciplinaridade via mobilização de conceitos e competências, de um tema que lhe é próprio, sem a necessidade de que, no mesmo período, outras disciplinas estejam tratando dos mesmos temas. Isso não significa que projetos integradores coletivos não possam ser desenvolvidos nem que cada professor deva ser deixado isolado, na procura e no desenvolvimento de temas específicos de sua disciplina. Além do esforço de qualificação docente, para facilitar ou mesmo possibilitar tais desenvolvimentos, é importante uma atitude coletiva dos professores e da comunidade, estimulada e apoiada pela direção escolar, no sentido de se elaborar e desenvolver um projeto pedagógico da escola no qual os objetivos educacionais, entre os quais o de promoção de competências humanas mais amplas, estejam traduzidos em práticas formativas de cada uma das disciplinas e de seu conjunto. Um dos domínios dessa articulação é o que se dá entre diferentes áreas do conhecimento. O outro domínio é o da articulação no interior de cada área.

A articulação entre as disciplinas em cada uma das áreas

Aparentemente, seria bem mais fácil estabelecer uma articulação entre as disciplinas de uma mesma área do que entre as de áreas diferentes, pois há elementos de identidade e proximidade no interior de cada área. Há conceitos estruturadores comuns decorrentes disso, como as diferentes noções de cultura nas Ciências Humanas. Há, ainda, procedimentos comuns, como as técnicas de entrevistas e levantamento de dados e informações de algumas das ciências humanas, e há aspectos metodológicos comuns, como as atividades de análise e interpretação geral de fenômenos sociais.

A despeito de todas essas convergências para se compor um programa de trabalho articulado em uma área, há difíceis obstáculos que precisam ser transpostos. Primeiro, é preciso encontrar os pontos de contato reais entre as disciplinas da área. Em seguida, a partir desses pontos, é preciso estabelecer as pontes e o trânsito entre as disciplinas, que nem sempre interligarão da mesma forma todas essas disciplinas. Finalmente, é preciso identificar, analisar e desfazer falsas semelhanças, traduzir linguagens diferentes usadas para o mesmo objeto ou distinguir linguagens iguais usadas para identificar conceitos diferentes. Em suma, há que se compreender e trabalhar convergências e divergências, reais ou aparentes, determinar e desenvolver temáticas e métodos

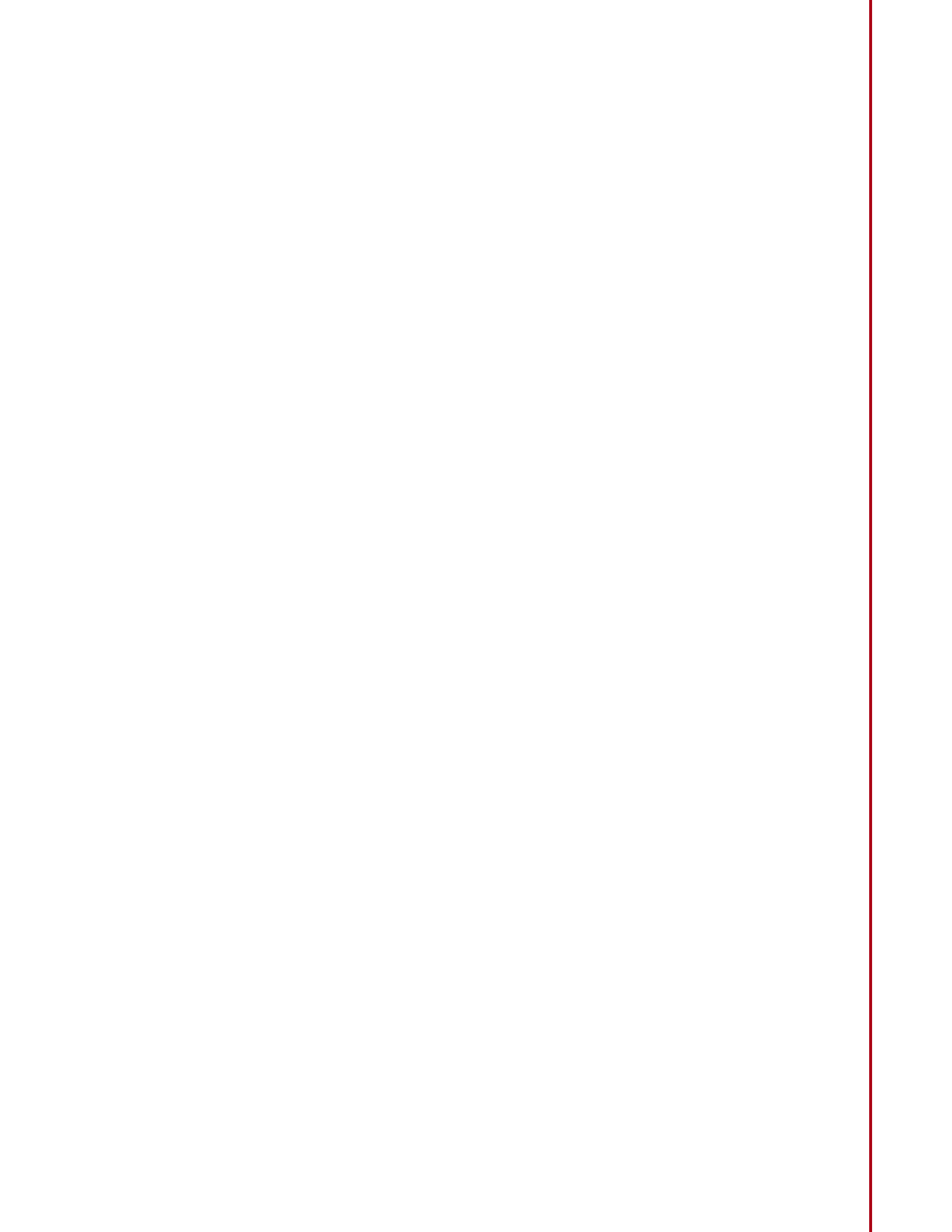
comuns e, com esse conhecimento, preparar o trabalho de cada disciplina e de seu conjunto.

Tal articulação intra-área não deveria ser vista simplesmente como um produto novo, a ser apresentado à escola, pois, sob certos aspectos, é uma dívida antiga que se tem com o aluno. Uma parcela dessa dívida poderia ser paga com a apresentação de uma linguagem e da nomenclatura realmente comuns entre várias das disciplinas.

Nas Ciências Humanas, a problemática da identidade, por exemplo, é objeto de estudo da Psicologia, da Sociologia, da Filosofia e da História e pelo estudo da linguagem específica com que tais áreas de conhecimento a definem. Ela vai estar presente nas questões de afirmação e auto-estima do jovem estudante, no estudo antropológico das organizações familiares, das culturas alimentares, musicais ou religiosas, nas questões de identidade nacional diante da globalização cultural. Seu tratamento articulado, resultante de um entendimento entre professores de uma mesma escola, poderia promover um reforço recíproco no trabalho dessas e de outras disciplinas da área.

Também por meio de um trabalho compartilhado, Geografia, História, Sociologia e Filosofia podem desenvolver um tratamento articulado da questão das disparidades econômicas e sociais, em sua atualidade e em sua gênese, a partir do estudo de diferentes temáticas e não necessariamente de um tema comum, visto que o estudo de diferentes temas podem gerar análises relacionadas às questões citadas acima. Ao serem revistas as raízes de nossa sociedade, paralelamente ao estudo da história de outros povos, ao se compararem evolução de movimentos sociais e ordens econômicas com a história das idéias políticas, é possível desenvolver instrumentos que permitam aos estudantes discutir a ainda tão pouco compreendida sociedade pós-industrial, neste mundo em que Internet, cereais transgênicos e veículos informatizados convivem com intermináveis guerras étnicas e religiosas, com a extremada pobreza à qual estão relegadas partes significativas das populações africanas, a reestruturação do Leste Europeu, os conflitos do Oriente Médio etc. Compreender o sentido dos grandes blocos econômicos e “da velha e da nova economia” pode ser parte de um mesmo estudo, que permitiria formular hipóteses, propostas e alternativas de solução, em torno da possibilidade de se superar a exclusão social e econômica, dominante em grande parte do mundo.

São incontáveis as propostas de articulação no interior de cada área ou de cruzamento de fronteiras entre as três áreas, a serviço do desenvolvimento de competências mais gerais. Os exemplos citados aqui são apenas uma pequena amostra de que é possível construir essa articulação, que é só uma das dimensões em que é preciso atuar, para subsidiar a reforma educacional, iniciada há alguns anos, e que ainda tem um longo caminho a percorrer para mudar a realidade das escolas brasileiras. O trabalho apresentado a seguir – com sugestões de possíveis organizações curriculares e temáticas em cada disciplina – pode auxiliar a dar passos significativos nessa direção.



A área de Ciências Humanas e suas Tecnologias

O trabalho interdisciplinar e contextualizado

Antes de tratarmos de forma mais particularizada dos conceitos estruturadores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, bem como da articulação desses conceitos com as competências gerais da referida área, é importante esclarecermos, ainda que de forma sintética, algumas questões que consideramos fundamentais para a compreensão da conceituação de interdisciplinaridade de que faremos uso neste documento.

Entendemos que o esclarecimento sobre as questões teórico-metodológicas relacionadas à conceituação de interdisciplinaridade deve ser processado antes de se definir qual tipo de trabalho uma escola pretende realizar. É comum o equívoco que deixa de lado tal discussão sob a alegação de que “temos que ir direto à prática”. Tal condição inexistente, uma vez que toda e qualquer prática é antecedida por um pensar e planejar sobre o que se pretende realizar.

Esse alerta é importante para que não enveredemos por propostas supostamente interdisciplinares que, na realidade, costumam apenas integrar diferentes disciplinas no âmbito de algum projeto curricular. Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Os educadores de determinada unidade escolar devem comungar de uma prática docente comum voltada para a construção de conhecimentos e de autonomia intelectual por parte dos educandos. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino–pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade

ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas.

Outro aspecto a ser lembrado é que, sob tal perspectiva, o trabalho docente deve fazer com que as chamadas aulas meramente “discursivas” ou “expositivas” se tornem coadjuvantes e secundárias em relação às posturas de mediação que o educador deve assumir em relação aos trabalhos realizados pelos educandos (individualmente, em grupos ou coletivamente). O subproduto natural dessa opção será a redução drástica dos chamados conteúdos programáticos, que não podem ser vistos como um fim em si, mas apenas como meios para que os educandos construam conhecimentos. Afinal, não se deve pretender formar “jovens historiadores”; “jovens geógrafos”; “jovens filósofos”; “jovens sociólogos” etc., na escola de Ensino Médio. Não são essas as finalidades desse segmento de ensino.

Ter discernimento para perceber as fronteiras existentes entre os chamados conhecimentos e saberes acadêmicos e os conhecimentos e saberes escolares é, portanto, um pressuposto fundamental e uma competência profissional que necessita ser desenvolvida e aplicada no fazer didático e pedagógico de nossos educadores.

Além disso, também devemos deter nossa atenção em um outro aspecto: a contextualização. A tradição existente, senão em todas mas ao menos na maioria das propostas de trabalho que envolvem as disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, costuma vincular a noção de contexto à condição de conjunto de aspectos gerais, que supostamente fazem as vezes de “pano de fundo” ou “cenário” no qual se desdobram os acontecimentos sociais apresentados como relevantes por essa mesma tradição. No entanto, quando aqui nos referimos à noção de contextualização como parte necessária da prática docente comum, que alicerça um trabalho efetivamente interdisciplinar, estamos apontando para uma outra direção, qual seja, a da significação dos temas/assuntos a serem estudados pelos educandos, no âmbito do viver em sociedade amplo e particular dos mesmos.

Nesse sentido, a noção de contextualização deixa de ser ditada por tradições externas e mesmo estranhas aos educandos e passa a ser compreendida como a soma de espaços de vivências sociais diretas e indiretas, nas quais os educandos identificam e constroem/reconstroem conhecimentos a partir da mobilização de conceitos, competências e habilidades próprios de uma determinada área e/ou disciplina escolar. Dessa forma, as escolhas de temas/assuntos, que serão motivo de estudo e estruturação de atividades problematizadoras frente à realidade social, não ficam sujeitas às determinações meramente acadêmicas, que circundam e conferem supostas escalas de rigor analítico aos conhecimentos construídos/reconstruídos pelos educandos no fazer cotidiano das atividades escolares.

Para que a contextualização seja de fato alcançada, devemos nos desvencilhar das amarras ditadas pela tradição e repensar as noções de conteúdo curricular.

Para além simplesmente dos conteúdos programáticos, que se traduzem quase sempre pelos temas e assuntos existentes em um dado programa escolar, devemos lembrar que *conteúdo curricular* é todo e qualquer aspecto e/ou variável que de alguma maneira interfere na construção de conhecimentos por parte dos educandos. Assim, se temos como certo que os conceitos de determinada disciplina, os materiais utilizados em sala de aula, as atividades propostas para os educandos, os procedimentos utilizados, as competências e habilidades a serem desenvolvidas e/ou mobilizadas, além dos próprios temas e assuntos selecionados, entre outros, são aspectos e/ou variáveis que interferem na construção/reconstrução de conhecimentos por parte dos educandos, todos esses elementos devem ser considerados como sendo conteúdo curricular, e não nos limitarmos, como dissemos acima, a acreditar que apenas os ditos conteúdos programáticos é que merecem tal definição.

Assim, uma prática docente centrada no desenvolvimento de competências e habilidades e na realização de atividades escolares significativas e contextualizadas – que mobilizem e auxiliem na construção/reconstrução de diferentes conhecimentos por parte dos educandos, no âmbito dos trabalhos de uma dada disciplina – associa-se, necessariamente, a uma nova postura do educador. Uma postura centrada na mediação dos processos de construção/reconstrução dos conhecimentos escolares por parte dos educandos, e não na condição de mero retransmissor desses conhecimentos para os mesmos.

Se tais premissas forem desenvolvidas e praticadas por educadores de diferentes disciplinas concomitantemente, inclusive no que se refere à prática de processos de avaliação centrados na observação do desenvolvimento dos educandos em relação às competências, habilidades e conceitos que estes mobilizam, constroem e reconstroem ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem, aí teremos um trabalho efetivamente interdisciplinar, independentemente do fato de disciplinas diversas trabalharem com temas/assuntos diferenciados entre si. Isso porque teremos diferentes disciplinas contribuindo, cada qual no âmbito dos objetos de estudos, conceitos, procedimentos, competências e habilidades que lhes são próprios, para que os educandos construam/reconstruam conhecimentos e desenvolvam autonomia intelectual. A ação conjugada e planejada de diferentes disciplinas em tal direção somente ocorre pela comunhão de práticas e não de temas. Vem daí que a primeira situação cria uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, enquanto a segunda confere aos trabalhos escolares tão somente um caráter integrador numa perspectiva multidisciplinar. Uma perspectiva que, como já dissemos, pode ser facilitadora para que algumas questões relacionadas aos processos de ensino e de aprendizagem venham a ser equacionadas, mas que não se constitui, por si só, em uma prática escolar, docente e curricular efetivamente interdisciplinar.

Mais adiante, retomaremos as questões sobre as quais acabamos de nos deter. Antes, porém, vejamos quais são os conceitos que estruturam a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e de que maneira esses conceitos se articulam com as competências gerais da área.

Os conceitos estruturadores da área

Em termos gerais, o que é um conceito? A pergunta em si pode nos revelar muitas e complexas respostas, mas fiquemos com uma das possibilidades, aquela que nos diz que um conceito é a representação das características gerais de determinado objeto pelo pensamento. Nesse sentido, conceituar significa a ação de formular uma idéia que permita, por meio de palavras, estabelecer uma definição, uma caracterização do objeto a ser conceituado. Tal condição implica reconhecer que um conceito não é o real em si, e sim uma representação desse real, construída por meio do intelecto humano.

Dessa forma, o conceito é construído pelo intelecto com base na análise que realizamos da realidade. Sua finalidade maior é, digamos, servir de “ferramenta” intelectual que possa ser reutilizada para que novas análises sejam processadas. No entanto, nem toda análise gera novos conceitos, na medida em que muitas das atividades analíticas lançam mão de conceitos já construídos e que, como já dissemos, são reutilizados para que o percurso humano de construção/reconstrução de conhecimentos seja ampliado em escalas cada vez mais complexas e abrangentes.

Embora, em termos gerais, esses aspectos amplos presentes na construção de conceitos possam ser identificados em diferentes áreas de conhecimento, cada uma dessas áreas bem como as disciplinas que as compõem apresentam quadros conceituais que lhes conferem identidade e as caracterizam de modo a que se consiga diferenciar umas das outras. Assim, para que possamos identificar as peculiaridades conceituais de diferentes áreas, e também de diferentes disciplinas, é necessário identificarmos, mesmo que de forma parcial e, portanto, incompleta, os aspectos que caracterizam os objetos de estudo e de conhecimento dessas áreas e disciplinas.

Em termos globais, a área sobre a qual nos detemos aqui, ou seja, a área de Ciências Humanas, tem por objeto amplo o estudo das ações humanas no âmbito das relações sociais, que são construídas entre diferentes indivíduos, grupos, segmentos e classes sociais, bem como as construções intelectuais que estes elaboram nos processos de construção dos conhecimentos que, em cada momento, se mostram necessários para o viver em sociedade, em termos individuais ou coletivos.

Dessa forma, reafirmamos que, quando falamos em conceitos estruturadores de uma determinada área, estamos nos referindo aos conjuntos de representações do real que caracterizam, em termos básicos, determinada área e a diferencia de outras. E para que possamos identificar quais conceitos são estruturadores de uma dada área, é necessário, como fizemos acima, estabelecer qual o seu objeto central. Dele derivam as demarcações que irão nos fornecer as referências para determinar, ainda que de forma incompleta, os pilares conceituais de uma área.

No entanto, convém lembrar que uma área de conhecimento só pode ser

caracterizada a partir das partes que a compõem, em um processo de análise que, ao desmontar o objeto central da área, nos conduz à percepção de outros objetos que caracterizam os segmentos da área. Tais segmentos são as disciplinas, com seus objetos próprios, que trazem em seu bojo aspectos que formam a área como um todo.

Por causa dessa condição, os conceitos estruturadores de uma área estão presentes de forma transversal, portanto, de maneira explícita e/ou implícita, em todas as disciplinas que a compõe, embora no âmbito de cada disciplina possam ser percebidos conceitos mais particulares, que não fazem parte das representações do real presentes em outras disciplinas da mesma área. Assim, demarcar os conceitos estruturadores de uma área implica identificar quais representações do real são suficientemente amplas para servirem de ferramentas intelectuais que podem ser utilizadas/reutilizadas de forma global nos processos de análise que envolvem os objetos centrais das diferentes disciplinas de uma dada área, mesmo que não sejam particulares a nenhuma delas.

A identificação desses conceitos gerais, no entanto, não significa afirmar que determinados conceitos não possam apresentar a dupla condição de serem, ao mesmo tempo, conceitos estruturadores gerais de uma área e também assumirem formas particulares no âmbito do objeto de disciplinas específicas que compõem essa área, tornando-se, assim, conceitos estruturadores também dessas disciplinas. Tal é o caso, por exemplo, do conceito de cultura: em termos gerais esse é um conceito estruturador da área de Ciências Humanas, mas, também, quando formulado de forma específica, é identificado como um conceito estruturador tanto da disciplina História quanto da disciplina Sociologia.

No sentido inverso, temos conceitos que só podem ser identificados como estruturadores de uma dada disciplina. Um exemplo dessa condição é o conceito de território que, embora seja utilizado “por empréstimo” por diferentes disciplinas, é um conceito estruturador específico de uma disciplina em particular, qual seja, a Geografia.

Já dissemos antes que o objeto central da área de Ciências Humanas é o estudo das ações e das elaborações intelectuais que os seres humanos constroem no âmbito das relações sociais que travam entre si. Também afirmamos que dessa condição primeira derivam as representações gerais do real que caracterizam a área de Ciências Humanas, e que, portanto, darão origem a um conjunto de conceitos que, por permearem transversalmente todas as disciplinas que fazem parte dessa área, serão definidos como sendo os conceitos estruturadores da mesma.

Observemos, então, o seguinte: admitir que as ações e elaborações intelectuais humanas são construídas no âmbito de relações sociais variadas, implica reconhecer que tais relações se desenvolvem em escalas de similaridade e/ou igualdade e/ou subordinação entre diferentes indivíduos, tanto em termos propriamente individuais quanto coletivos, e, também, que envolvem conflitos de interesses e formas de persuasão variadas. Assim, independentemente de tais variações, uma

situação geral está sempre presente nas relações sociais: a existência de dominação, que por sua vez implica o exercício de algum tipo de poder.

Devemos compreender também que qualquer exercício de poder que efetiva alguma forma de dominação não se dá de maneira aleatória, e sim como parte de um conjunto de valores, atitudes e ações, que, mesmo em estado de conflito e tensão individual e/ou coletiva, são de alguma maneira aceitos e/ou praticados por parte significativa dos membros de determinada comunidade e/ou sociedade. Esse conjunto de valores, atitudes e ações compõe o campo da ética dominante em uma comunidade e/ou sociedade. Mas a ética dominante não é a única forma de representação e justificação dos valores, atitudes e ações praticados por determinada comunidade e/ou sociedade, já que as mesmas estão inseridas em um universo ainda mais amplo, qual seja, o das representações e construções da cultura – entendida aqui como sendo todas as formas de manifestação simbólica e de comunicação (como a escrita, as artes, e, em termos mais recentes, os meios de comunicação de massa, como o rádio, a TV e a internet), bem como os hábitos e ritos construídos/reconstruídos por determinada comunidade ou sociedade (PCNEM, 1999, p. 301).

Dessas representações culturais e éticas derivam diferentes formas de aproximação e de aceitação que os seres humanos se utilizam para conseguir se situar socialmente frente às relações sociais amplas e/ou particulares. É no âmbito desse processo que se desenvolvem os sentimentos de ser e de pertencer, traduzidos pela identidade social que cada indivíduo constrói para si. Convém lembrar, no entanto, que essa construção da identidade não está submetida apenas às escolhas individuais, mas também, e talvez sobretudo, às diferentes influências coletivas às quais cada indivíduo está submetido. De qualquer modo, essa soma de escolhas individuais e influências coletivas molda indivíduos únicos, apesar de serem, pertencerem e se identificarem com a cultura e a ética que prevalecem em dada comunidade e/ou sociedade. Enfim, são sujeitos sociais semelhantes no plano coletivo mas diferentes no plano individual.

A esses contextos construídos como desdobramentos das relações sociais que os seres humanos contraem entre si, no cotidiano de suas vidas em sociedade, soma-se um outro em relação ao qual não podemos deixar de voltar nossas atenções: o contexto da sobrevivência física e material.

Sem pretendermos estabelecer escalas de subordinação, já que as relações sociais não derivam tão somente das formas como os seres humanos buscam satisfazer suas necessidades de sobrevivência, devemos, no entanto, perceber que todas as sociedades humanas trazem em seu bojo essa necessidade. Dela deriva a existência de atividades que visam supri-la. E tais atividades, por sua vez, implicam a realização de alguma forma de trabalho. Não importa se o trabalho manual de um tipo mais simples, tal qual a coleta de frutos em estado natural, ou o trabalho que envolve a aplicação ampla e/ou particular de conhecimentos sofisticados. Essas formas de trabalho vêm se juntar a outras, nem sempre reconhecidas ou mesmo identificadas como sendo trabalho, como,

por exemplo, o trabalho de um artista. Portanto, o trabalho, seja nas atividades de satisfação das necessidades de sobrevivência, seja nas atividades relacionadas às diversas construções intelectuais e culturais, é outro contexto sempre presente nas sociedades de diferentes épocas e lugares.

Com isso completamos o quadro que nos fornece a parte mais substancial das referências indicativas que, a nosso ver, irão nos auxiliar a definir em termos gerais quais contextos reais estão sempre presentes, não importa em qual sociedade. Enfim, esse é o quadro que estabelece os indicativos básicos que em determinada época puderam ser agrupados para que se definisse qual é o campo de análise das Ciências Humanas de forma geral e, por conseguinte, qual é o objeto que caracteriza essa área de conhecimento.

Já dissemos que os conceitos são representações do real. Por isso, devemos observar que a existência de relações sociais, dominação, poder, ética, cultura, identidade e trabalho, como contextos amplos presentes em toda e qualquer sociedade, não implica necessariamente a conceituação dos mesmos desde o momento em que esses contextos passaram a existir, não importa se em escalas mais simples ou mais complexas.

A escala conceitual de tais contextos acompanha o próprio desenvolvimento do conhecimento humano acerca do meio social e natural. Como representações do real que são, os conceitos foram construídos gradativamente, vindo a ser definidos como instrumentos de análise apenas a partir do advento da demarcação do conhecimento humano em áreas e disciplinas específicas, fato esse recente na história da humanidade.

Assim, a existência de relações sociais, dominação, poder, ética, cultura, identidade e trabalho foi por muito tempo um conjunto de contextos presentes em todas as sociedades sem, no entanto, serem representados por meio de alguma construção do intelecto humano. Eram contextos praticados socialmente, embora não existissem representações intelectuais dos mesmos com a finalidade de servir de ferramentas intelectuais para serem aplicadas a qualquer tipo de análise, a fim de compreender de que maneira as sociedades se organizam e são construídas/reconstruídas em função das ações de diferentes sujeitos sociais.

Foi, portanto, com desenvolvimento de conhecimentos e, posteriormente, com o agrupamento destes em diferentes campos de saber, entre os quais aquele que veio a ser denominado de ciências humanas, que os seres humanos lapidaram e deram forma às representações intelectuais a serem aplicadas nas análises relacionadas aos estudos sobre os meios naturais e sociais reais.

Assim, identificar o objeto que caracteriza uma área é também identificar as representações intelectuais, logo, conceituais, que derivam desse objeto e que se fazem presentes, de forma geral, em toda e qualquer disciplina que compõe essa área. Mas a mobilização desses instrumentos de análise que são os conceitos não se faz por meio da simples aplicação “mecânica” dos mesmos. Complexos esquemas de pensamento são mobilizados para aplicá-los, em conjunto com conhecimentos

já apreendidos, em variados processos de resolução de problemas. Esses esquemas de pensamento são as competências que caracterizam uma dada área de conhecimento. E para selecionar/formular de maneira não aleatória quais delas assumem uma condição central, em termos de trabalho pedagógico escolar, é necessário identificar, como fizemos, o objeto da área, bem como seus conceitos estruturadores.

No entanto, antes de identificar quais são as articulações existentes entre os conceitos estruturadores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias e as competências centrais da mesma, da forma como estão expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/MEC, vejamos, ainda que brevemente, qual o significado de cada uma dessas competências.

O significado das competências da área

As indicações oferecidas aqui buscam esclarecer o significado das diversas competências que se pretende que o educando venha desenvolver ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem que envolvem os trabalhos didático-pedagógicos das diferentes disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias. No item seguinte deste documento buscaremos identificar algumas das articulações existentes entre os conceitos estruturadores, sobre os quais discorreremos no item anterior, e as competências gerais da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

As competências sobre as quais iremos nos deter agora estão agrupadas em três campos de competências gerais:

- representação e comunicação;
- investigação e compreensão;
- contextualização sociocultural.

Vejamos, portanto, quais significados podemos atribuir a cada uma das competências no interior de cada um dos campos citados acima.

Representação e comunicação

Esse campo de competências relaciona-se com as linguagens, entendidas aqui como instrumentos de produção de sentido para toda e qualquer formulação do intelecto humano, além de referir-se também às diferentes formas de acesso, organização e sistematização de conhecimentos. (PCNEM, 1999, p.296).

Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe.

Essa competência relaciona-se diretamente com a possibilidade de que os educandos venham a ser capazes de processar e comunicar informações e conhecimentos de forma ampla, além de compreender que não há saber sem

aplicação e transposição para situações inéditas.

Outro aspecto a ser destacado refere-se à perspectiva de que os educandos venham a ser capazes de desenvolver diferentes habilidades de comunicação (oral, escrita, gráfica, pictórica etc.). Essa competência também se relaciona de maneira fundamental para o desenvolvimento de atitudes e valores que reconheçam que o conhecimento humano não se constrói pelo esforço meramente individual e isolado, e sim pela soma, pela ação coletiva. Tal condição é um fundamento básico para que o indivíduo possa se situar socialmente, bem como valorizar suas produções e a de outros, aspectos essenciais para a construção de sua identidade social.

Investigação e compreensão

Esse campo de competências refere-se aos diferentes procedimentos, métodos, conceitos e conhecimentos que são mobilizados e/ou construídos/reconstruídos nos variados processos de intervenção no real, que são sistematizados a partir da resolução de problemas relacionados às análises acerca da realidade social. (PCNEM, 1999, p.296).

Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros.

Essa competência refere-se às possibilidades dos educandos virem a reconhecer e aceitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade, no âmbito das diferentes relações sociais e representações da cultura das quais são participantes e construtores, no cotidiano do viver em sociedade geral e particular.

Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

Essa competência refere-se à possibilidade de que os educandos venham a compreender que as sociedades são produtos das ações de diferentes sujeitos sociais sendo, portanto, construídas e transformadas em razão da intervenção de várias ações e vários fatores. Nesse sentido, o desenvolvimento e a mobilização desta competência contribuem para que seja percebida parte das diferentes formas como as relações sociais são construídas/reconstruídas, bem como os processos de dominação e de relações de poder existentes no interior das relações sociais.

Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver.

Essa competência, que aponta para a necessidade de os educandos virem a desenvolver capacidades relacionadas à obtenção e à organização de informações

contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as à resolução de situações-problema de natureza variada, permeia toda e qualquer ação voltada para a análise e a compreensão dos diferentes contextos nos quais são construídas/reconstruídas as relações sociais, entre os quais, a título de exemplo, podemos lembrar: as relações de dominação, as relações de poder e os valores éticos e culturais presentes nas mesmas.

Contextualização sociocultural

Esse campo de competências refere-se à diversidade e, portanto, à constituição dos diferentes significados que saberes de ordem variada podem assumir em diversos contextos sociais. (PCNEM, 1999, p.296).

Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e das relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos.

Essa competência indica que os educandos poderão desenvolver conhecimentos que lhes permitam perceber e compreender que as ações humanas são construídas/reconstruídas em tempos e espaços diversos, que se manifestam no âmbito das relações sociais de que são fruto e, ao mesmo tempo, promovem desdobramentos variados motivados por fatores diversos, o que significa dizer que não são condicionados de forma determinista por algum aspecto em particular. Outra questão relacionada a essa competência diz respeito às múltiplas relações que os seres humanos travam com os meios social e natural, de maneira a definir as formas como, entre outras, as construções culturais e as relações de trabalho serão estabelecidas no interior de uma dada comunidade e/ou sociedade.

Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos.

Essa competência aponta para a compreensão de que as instituições sociais, políticas e econômicas são historicamente construídas/reconstruídas por diferentes sujeitos sociais, em processos influenciados por fatores variados, que são produto de diferentes projetos sociais. Tal compreensão implica perceber/reconhecer que as relações sociais, os valores éticos, as relações de dominação e de poder, as representações culturais e as formas de trabalho, que contribuem para a construção da identidade social de um indivíduo, não são imutáveis ou ausentes de conflitos nem tampouco decorrentes de um único fator básico, que supostamente determine as formas como diferentes sociedades se organizaram no passado ou se organizam no presente.

Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.

Essa competência aponta para a necessidade de os educandos virem a reconhecer que são agentes e protagonistas da construção/reconstrução dos processos sociais, e não meros espectadores passivos dos mesmos. Nesse sentido, é preciso que, a partir da problematização de situações novas baseadas em referências concretas e diversas, rompendo-se, portanto, com posturas imobilistas e/ou deterministas, os educandos possam ser de fato agentes da construção de sua autonomia intelectual, que é a forma mais aperfeiçoada daquilo que o senso comum denomina de “senso crítico”. Perceber-se como sujeito produtor de cultura e que atua socialmente no âmbito de relações sociais conflitantes, portanto, diversas, e em contextos variados, como, por exemplo, o do trabalho, é um fundamento das Ciências Humanas que não pode ser deixado de lado ao longo do percurso escolar dos educandos.

Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas sobre sua vida pessoal, os processos de produção, o desenvolvimento do conhecimento e a vida social.

Essa competência aponta para a possibilidade de que os educandos venham a ser capazes de trabalhar com diferentes interpretações acerca de uma mesma situação-problema, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem, de forma a saber: quem se apropria dos conhecimentos. Mas como se apropriar dos conhecimentos? Quais os impactos sociais provocados pelos diferentes conhecimentos produzidos pelos seres humanos? Nesses termos, compreender quais relações de poder e de dominação se estabelecem no âmbito da produção e da apropriação dos conhecimentos, entre os quais os tecnológicos, é também uma maneira de perceber quais padrões éticos e culturais alicerçam tais relações ou servem de justificadores para a constituição de outras, como, por exemplo, as relações de trabalho.

Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Essa competência aponta para a perspectiva de que os educandos venham a se apropriar de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação, para aplicar na sociedade, de forma autônoma e cooperativa, os conhecimentos que construíram/reconstruíram ao longo dos processos de ensino e de aprendizagem. Esse processo de transposição tanto implica protagonismo frente às relações sociais amplas e particulares nas quais os educandos estão imersos, quanto se constitui em fundamento essencial que contribui para que os mesmos construam/reconstruam suas identidades sociais.

Ao longo das considerações que acabamos de mostrar na seqüência da enunciação das competências indicadas no PCNEM para a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, apresentamos vários destaques que indicam alguns dos conceitos estruturadores da área que estão explícitos na significação de cada uma dessas competências. Isso nos mostra, preliminarmente, que as competências e os conceitos guardam uma estreita relação entre si, razão pela qual, embora outras competências pudessem ser enunciadas para a área, privilegiou-se parte daquelas que estão relacionadas de forma mais ampla com o quadro conceitual que dá forma e define de maneira estrutural a área de Ciências Humanas.

No entanto, como conceitos e competências estão articulados entre si, e não são, portanto, formulações aleatórias, vamos agora nos deter um pouco sobre como essa articulação ocorre. Também veremos, mais adiante, que conceitos e competências são uma das faces de uma moeda que inexiste sem a outra, na qual estão os conhecimentos. Assim, não há construção/reconstrução de conhecimentos sem a mobilização/desenvolvimento de competências e a construção/reconstrução de conceitos.

A articulação dos conceitos estruturadores com as competências gerais

Vimos, anteriormente, que o trabalho interdisciplinar aqui proposto centra-se no desenvolvimento de competências e habilidades, na associação ensino-pesquisa como prática docente permanente e na realização de atividades escolares contextualizadas, que contribuam de forma efetiva para que os educandos construam/reconstruam conhecimentos e desenvolvam autonomia intelectual. Também observamos que os conceitos estruturadores da área e as competências gerais da mesma guardam estreita relação entre si, particularmente graças ao fato de que as competências indicadas nos PCNEM não são sugestões aleatórias, e sim derivadas dos fundamentos básicos que caracterizam a área de Ciências Humanas representados por seu objeto e por seus conceitos estruturadores.

Dessa forma, pretender articular conceitos e competências no âmbito das atividades escolares é uma ação intimamente vinculada aos procedimentos que envolvem tais atividades, visto que é na interação sujeito/objeto, realizada no âmbito de atividades diversas, que as competências e conceitos são mobilizados e/ou construídos/reconstruídos, com a finalidade de servirem de ferramentas intelectuais que permitam aos educandos construir/reconstruir saberes e conhecimentos. Assim, atuar de forma intencional e permanente nesse sentido é também reconhecer que conceitos e competências são parte fundamental dos processos de construção/reconstrução de conhecimentos por parte dos educandos.

No item anterior deste documento, destacamos que diferentes conceitos estruturadores da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias são explicitados na significação das diversas competências da mesma. Sinteticamente, essas

explicitações de conceitos estruturadores frente à significação das competências podem ser retomadas a partir do quadro:

Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias	
Significação das competências	Conceitos estruturadores explicitados
<ul style="list-style-type: none"> Processar e comunicar de forma ampla informações e conhecimentos, entendendo que não há saber sem aplicação, transposição e comunicação, valorizando e trabalhando com as diferentes habilidades de comunicação (oral, escrita, gráfica e pictórica). Valorizar as produções coletivas, compreendendo que o conhecimento não se constrói pelo esforço meramente individual e isolado. 	Identidade
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e aceitar diferenças, mantendo e/ou transformando a própria identidade, percebendo-se como sujeito social construtor da história. 	Relações sociais Cultura Identidade
<ul style="list-style-type: none"> Compreender que as sociedades são produtos das ações de diferentes sujeitos sociais, sendo construídas e transformadas em razão da intervenção de diferentes fatores. 	Relações sociais Dominação Poder
<ul style="list-style-type: none"> Obter informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens, associando-as às soluções possíveis para situações-problema diversas. 	Relações sociais Dominação Poder Ética Cultura
<ul style="list-style-type: none"> Compreender que as ações dos sujeitos sociais são realizadas no tempo e no espaço, criando relações e desdobramentos variados, sem determinismos. 	Relações sociais Cultura Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> Compreender que as instituições sociais, políticas e econômicas são historicamente construídas/reconstruídas por diferentes sujeitos sociais, em processos influenciados por fatores variados e a partir de diferentes projetos sociais. 	Relações sociais Dominação Poder Ética Cultura Identidade Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> Construir a autonomia intelectual (senso crítico) a partir da problematização de situações baseadas em referências concretas e diversas, rompendo com verdades absolutas ou deterministas. 	Relações sociais Cultura Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> Ser capaz de trabalhar com diferentes interpretações, relacionando o desenvolvimento dos conhecimentos com os sujeitos sociais que os produzem, de modo que se saiba quem se apropria dos conhecimentos, como os sujeitos sociais se apropriam dos conhecimentos e quais os impactos sociais provocados pelos diferentes conhecimentos produzidos pelos seres humanos. 	Dominação Poder Ética Cultura Trabalho
<ul style="list-style-type: none"> Apropriar-se de diferentes linguagens e instrumentais de análise e ação para aplicar na vida social os conhecimentos que construiu de forma autônoma e cooperativa (isso significa conceber as Ciências Humanas enquanto conhecimento e prática social). 	Relações sociais Identidade

Os procedimentos didáticos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem, que facilitarão a construção do “encontro” entre conceitos e competências, estão intimamente relacionados com aspectos metodológicos que indicam os perfis de atividades escolares que permitirão que tal “encontro” seja efetivado.

Para tanto, é preciso lembrar o que foi dito em item anterior deste documento, no momento em que discorreremos sobre a natureza de uma prática pedagógica efetivamente interdisciplinar, quando nos referimos à necessidade de que as aulas ditas “discursivas” ou “expositivas” deixem de assumir o papel central que ainda ocupam nas atuais práticas docentes. A manutenção dessas práticas deve ser em caráter de coadjuvante em relação a outras práticas, nas quais a atuação do docente se dê em função da mediação dos processos de construção/reconstrução de conhecimentos por parte dos educandos. Essa transformação de práticas docentes implicará a construção de um novo papel para o educador, já que ele não mais atuará como mero retransmissor de conhecimentos ditados pela tradição escolar.

Essa condição é um pressuposto fundamental para que o espaço de trabalho escolar venha a ser ocupado pela ação efetiva dos educandos, no âmbito de atividades centradas na resolução de problemas. Nesses termos, a própria maneira como as atividades são formuladas para os alunos deve passar por mudanças qualitativas. No lugar de “questões fechadas”, para as quais o docente espera que os educandos apresentem uma determinada resposta, tida supostamente como correta e, portanto, a única possível para a questão apresentada, deve-se buscar a efetivação de formulações nas quais o próprio enunciado da questão seja um convite à reflexão, instigando-se, assim, a capacidade criadora e a curiosidade dos educandos.

Outro aspecto a ser perseguido permanentemente refere-se ao fato de que as atividades propostas não devem visar tão somente reproduzir, na forma de interrogativas, as afirmações contidas na fala do professor, no livro texto ou em uma outra fonte qualquer. Também é necessário que as atividades sejam formuladas de maneira a tornar significativas e, portanto contextualizadas, as situações-problema a serem apresentadas para os educandos, de maneira que também os conhecimentos a serem construídos/reconstruídos por esses educandos ganhem significado e sejam contextualizados em seus espaços de vivências sociais amplas e particulares.

Atividades com esses perfis, diferentemente do caso anterior das “questões fechadas”, que nada mais são do que exercícios fundamentados em uma perspectiva meramente memorística, permitem que os educandos venham a buscar diferentes formas de resolução e também de solução para uma mesma situação-problema. Nesse processo, os educandos virão a mobilizar instrumentos de análise, conceitos, e diferentes esquemas de pensamento, competências, para, juntamente com conhecimentos que já possuam e das informações que estejam expressas nas fontes disponíveis para que a atividade proposta possa ser realizada, chegarem a uma conclusão plausível entre as muitas possíveis que são sugeridas por uma dada situação-problema.

No entanto, como a ação do docente, ao propor uma atividade para os educandos, deve ser intencional e planejada, em se dar, portanto, ao sabor do imprevisto, não se deve imaginar que os educandos irão formular ou construir por si mesmos, com base

na mera especulação, os conceitos necessários para servir de instrumental de análise. Esses conceitos, mesmo quando não nomeados de forma explícita, devem estar presentes nas fontes que o docente apresenta para seus alunos utilizarem como base de pesquisa para realizar uma dada atividade. Vale lembrar que essas fontes devem ser diversificadas, comportando diferentes interpretações acerca da situação-problema em estudo, ao mesmo tempo em que devem ser expressas em diferentes linguagens (escrita, gráfica, pictórica etc.). Essa condição, na qual toda e qualquer atividade é realizada mediante a obtenção e o processamento de informações contidas em fontes diversas, deve ser uma prática permanente, e não episódica em sala de aula, uma vez que é ela que nos permite explicitar a expressão mais completa daquilo que denominamos associação ensino-pesquisa.

Nos termos até aqui colocados, podemos perceber que antecipar pré-definições de conceitos para os educandos é um obstáculo de ordem semelhante àquele já comentado em relação às “questões fechadas”, visto que em tais situações os educandos apenas memorizam uma definição que invariavelmente se perderá tão logo a aplicação imediata em um exercício seja efetivada. Nesse momento, portanto, é necessário que retomemos a relação entre conceitos estruturadores e competências.

Ao observarmos o quadro-síntese apresentado anteriormente, podemos perceber que, por exemplo, os conceitos de relações sociais, dominação, poder, ética, cultura, identidade e trabalho sempre estão vinculados às situações-problema que envolvem a mobilização de competências relacionadas com a compreensão de que as instituições sociais são historicamente construídas/reconstruídas por diferentes sujeitos sociais.

É claro que esses conceitos não se vinculam apenas às situações-problema relacionadas à competência citada, o que é perceptível por si mesmo pela observação do quadro-síntese ao qual nos referimos. No entanto, o que nos importa aqui é perceber que se os conceitos e as competências citadas permeiam todas as disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, as atividades escolares desenvolvidas no âmbito dessas disciplinas deverão, em diferentes momentos, e não apenas em um ou outro caso isolado, estar centradas em situações-problema que permitam aos educandos perceberem que, conforme afirmamos anteriormente, as relações sociais, os valores éticos, as relações de dominação e de poder, as representações culturais e as formas de trabalho, que contribuem para a construção da identidade social de um indivíduo, não são imutáveis ou ausentes de conflitos nem tampouco decorrentes de um único fator básico, que supostamente determine ao modo como diferentes sociedades se organizaram no passado ou se organizam no presente.

Para tanto, os educandos deverão ser confrontados com fontes de natureza diversa, tanto em termos de linguagem quanto de interpretação, para que de fato mobilizem diferentes esquemas de raciocínio que lhes permitam compreender, por exemplo, como ocorrem as relações sociais no interior de determinada comunidade e/ou sociedade. Nesse tipo de processo, mediado e articulado intencionalmente pelo docente, o conceito de relações sociais não será construído pela memorização de uma definição qualquer, e sim a partir da compreensão dos aspectos gerais da vida em sociedade, que permeiam a existência de todos os seres humanos.

Atividades escolares que envolvem essa gama de situações apresentam a peculiaridade de serem desenvolvidas ao longo de diversas aulas. Tal condição, associada àquela sobre a qual já nos reportamos em item anterior deste documento, qual seja, a de que os educadores necessitam perceber claramente as diferenças entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos escolares, irá nos impor uma nova questão.

As condições concretas citadas acima nos levam a perceber que se faz necessário reorganizar os conteúdos curriculares, particularmente os conteúdos curriculares denominados conteúdos programáticos. Já dissemos que a imposição de uma tradição totalizante, expressa fundamentalmente nos manuais didáticos, contribuiu e ainda contribui para que prevaleça entre nossos educadores a falsa percepção de que os programas escolares devem abarcar “toda a História”, “toda a Geografia”, “toda a Filosofia”, “toda a Sociologia”, isso para ficarmos apenas na área de Ciência Humanas, embora tal situação também seja verdadeira para todas as disciplinas de todas as demais áreas.

Mas, como também já dissemos, a escola não deve pretender formar “jovens historiadores”, “jovens geógrafos” etc. Por causa disso, é necessário que se compreenda, por exemplo, que, para os educandos chegarem a compreender os aspectos centrais das relações sociais, não é necessário que estudem todas as sociedades que já existiram ou ainda existem. Ocorreria a mesma coisa, se o exemplo fosse outro: para compreender o que significa uma revolução não é preciso estudar todas as revoluções. Não há, portanto, no âmbito das Ciências Humanas, algum acontecimento social que seja mais ou menos importante para ser estudado, já que os conceitos fundamentais dessa área podem ser construídos mediante o estudo de uma incontável quantidade de acontecimentos.

Em razão de tais premissas e também das condições sobre as quais nos referimos anteriormente (maior número de aulas para as atividades com os perfis aqui apresentados e necessidade de se perceber claramente as diferenças entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos escolares) é que deverão ser construídas novas formas de organização dos conteúdos programáticos. Qualquer que seja a opção para essa nova construção, no entanto, é necessário que seja acompanhada de critérios bem definidos. A título de contribuição e exemplificação sobre uma dessas opções é que iremos nos deter sobre esse ponto no item a seguir.

Critérios para a organização dos conteúdos programáticos no âmbito das disciplinas que compõem a área

A materialização de um ensino voltado para o desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos e, concomitantemente, centrado na associação ensino-pesquisa como prática permanente, é, como já foi dito, promovida pela realização de atividades a serem realizadas pelos educandos que tornem significativos e contextualizados os conhecimentos que esses educandos vierem a construir/reconstruir. Lembramos ainda

que, tais atividades devem permitir aos educandos acessar e processar informações contidas em diferentes fontes e expressas em diferentes linguagens. No entanto, todo esse conjunto não se efetiva no fazer cotidiano das atividades escolares sem que esteja organizado em torno de temas e assuntos próprios de cada uma das disciplinas que compõem determinada área de conhecimento.

A dupla face dessa situação aponta, portanto, para o fato de que não se desenvolvem competências, habilidades e conceitos sem a construção/reconstrução de conhecimentos, e vice-versa. A simples junção de ambos, todavia, também não garante que os educandos virão a construir/reconstruir conhecimentos. Só o farão se forem sujeitos ativos na realização das atividades escolares, e não meros espectadores passivos do discurso dos docentes e/ou das fontes, o que nos leva de volta à necessidade de estabelecer uma prática docente centrada na associação ensino-pesquisa, de forma permanente no âmbito das aulas regulares, e não, como ainda é comum nas escolas brasileiras, ter-se a pesquisa e a interação do sujeito-aluno em relação às atividades de pesquisas apenas nos momentos ocasionais dos chamados “projetos extracurriculares” – denominação em si mesma imprópria, visto que são projetos que ocorrem no âmbito das atividades curriculares, em paralelo com outras, não importa, mas não externos a elas. Como consequência disso, *toda e qualquer atividade escolar é curricular*, não fazendo sentido, portanto, o uso da equivocada expressão “extracurricular” para denominar algumas delas.

Posto isso, voltemos à questão relativa à construção/reconstrução de conhecimentos por parte dos educandos.

A forma concreta com que os saberes de uma dada disciplina são indicados no âmbito escolar é a organização dos mesmos em torno de temáticas e assuntos variados. Deriva dessa organização a materialização dos denominados conteúdos programáticos. São estes, portanto, que compõem a face dos conhecimentos que irão ser construídos/reconstruídos pelos alunos, concomitantemente ao desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos por parte dos mesmos.

No entanto, e repetindo o que já foi dito ao longo deste documento, os conteúdos programáticos a serem selecionados pelos educadores não devem sinalizar para a não admitida, embora presente, intenção de formar jovens historiadores, geógrafos, filósofos, sociólogos etc., na escola fundamental e/ou média. Para que equívocos como esse não ocorram, devemos ter em conta que são os instrumentais de análise, ou seja, os conceitos e procedimentos próprios de uma dada disciplina que de fato serão a herança intelectual que a escola deixará para os educandos, juntamente com as competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Ora, esses instrumentais, bem como as competências e habilidades, só podem ser desenvolvidos mediante a mobilização e a confrontação dos educandos com *saberes* de uma disciplina escolar. Dizer isso não significa, porém, afirmar que os educandos deverão mobilizar *todos os saberes* dessa disciplina e se confrontar com eles. Definir quais serão esses saberes é função do educador e da sociedade. Mas, para tanto, deverão ser utilizados critérios bem definidos – e esses critérios derivam, necessariamente, da concepção de educação e de escola que se pretende construir.

As questões que apresentamos a seguir buscam mapear e dar indicativos para

que os educadores possam verificar se os conteúdos programáticos, que irão selecionar para serem incluídos nas programações escolares de suas disciplinas de atuação, de fato estão coerentes com a concepção de educação na qual este documento se assenta, qual seja, a de permitir que os processos educativos ocorram de maneira ativa e interativa pelos educandos em relação às disciplinas, às fontes de conhecimento e aos educadores. Em contrapartida, esses indicativos também orientam no sentido de que não existem conteúdos programáticos insubstituíveis e/ou imprescindíveis, ou seja, todo e qualquer conteúdo programático deve ser considerado como um meio para a construção/reconstrução de conhecimentos por parte dos educandos, e não fins em si mesmos.

-
- Os conteúdos programáticos não possuem ordem pré-estabelecida para serem estudados, o que significa dizer que os educadores devem romper com ordenamentos inflexíveis, materializados sobretudo pela sucessão temporal linear e por supostos pré-requisitos, ditados tão somente pela tradição escolar.
 - A ausência de seqüências obrigatórias não significa que os diferentes temas/assuntos não possuam articulação entre si, do ponto de vista das competências que se pretenda que o educando venha a desenvolver, da opção metodológica, da concepção de disciplina, das finalidades do ensino da disciplina em determinado nível de ensino e da particularidade do objeto de estudo que caracteriza determinada disciplina (conhecer e dominar esses aspectos teórico-metodológicos é um fundamento essencial para o professor construir uma prática docente que efetivamente contribua para o desenvolvimento da autonomia intelectual do educando).
 - Para qualquer opção de organização programática é necessário que se responda positivamente a algumas questões como:
 - Os recortes permitem o trabalho contextualizado, ou seja, com questões que se relacionam com o viver em sociedade amplo e/ou particular dos educandos?
 - Os recortes encerram questões que possam ser permanentemente problematizadas pelos educandos?
 - Os recortes permitem o trabalho com conhecimentos e questões relacionadas a eles que possam ser apropriadas e transpostas pelo educando para situações novas?
 - Os recortes permitem o trabalho com questões que envolvem o universo de diferentes sujeitos sociais?
 - Os recortes permitem o trabalho com diferentes linguagens e diferentes interpretações presentes em diferentes fontes de conhecimento?
 - Os recortes permitem o trabalho sistemático e, portanto, permanente, com atividades de pesquisa que visem ao desenvolvimento de competências, habilidades e conceitos pelo educando?
 - Os recortes permitem o trabalho com questões situadas em diferentes épocas e lugares?

Stampacchio, 1997, p. 46

Se tais questões forem respondidas positivamente, as escolhas programáticas terão condições de ser validadas. Nesse momento uma outra questão irá se abrir: frequentemente as escolhas de programações ocorrem em escalas muito superiores

àquelas que permitem, pelas razões espaço/tempo de trabalho que já mencionamos, que tais programações sejam de fato implementadas ao longo de um ano letivo. Contudo, não basta ter critério para se selecionar os conteúdos programáticos, pois também é necessário ter critérios para organizá-los. E esses critérios não podem se tornar reféns de formas inflexíveis de organização, conforme já foi dito, baseados tão somente na sucessão temporal linear e por supostos pré-requisitos ditados pela tradição escolar.

Para superar e transformar esse tipo de condição, sugerimos a adoção de formas de organização programática que sejam flexíveis e que, portanto, permitam fazer com que os conteúdos programáticos possam ser o que já afirmamos que eles são: meios para construção/reconstrução de conhecimentos por parte dos educandos, e não fins em si mesmos. A alternativa de flexibilidade que aqui apresentamos, e que será exemplificada nos itens seguintes deste documento, em relação a cada uma das disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, está centrada na organização em torno de eixos temáticos.

A organização por eixos temáticos é uma opção metodológica para a construção dos recortes que darão origem e forma às programações escolares das diferentes disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Um eixo temático, devemos esclarecer, não se constitui em um tema, visto que os temas são recortes que demarcam objetos de estudo mais delimitados, relacionados de forma geral a um eixo temático ao qual se relacionam ou do qual se originam. Um eixo temático deve abranger uma questão suficientemente ampla, que possibilite a realização de análises sobre as diversas relações que compõem o universo social de diferentes grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Assim, um eixo temático nunca deve ser definido em torno de limites espaciais e temporais excessivamente restritos.

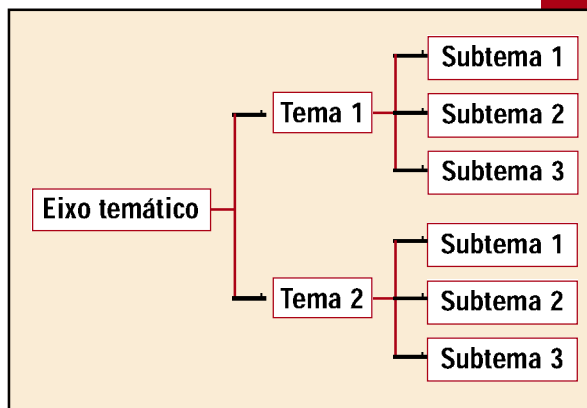
A organização em torno de eixos temáticos não deve ser entendida como fragmentação sumária dos conhecimentos derivados de uma dada disciplina da área de Ciências Humanas. Devemos levar em consideração que as análises acerca de determinado aspecto da realidade social, que possa ser objeto de estudo de uma disciplina da área, não implica afirmar que não se procederá às articulações entre as situações particulares e gerais, já que as situações particulares estão em dinâmica permanente com os movimentos amplos e gerais das sociedades. O que se deve ter claro, portanto, é que somente parte dos aspectos particulares, também representados pelos conteúdos programáticos nas programações escolares, é que poderão ser motivo de análise ao longo da trajetória escolar, pelo simples motivo de que não é possível, ao contrário do que os manuais escolares querem nos fazer crer, estudar todos os possíveis conteúdos programáticos que podem fazer parte de uma determinada disciplina escolar.

Por fim, devemos lembrar que a constituição de um eixo temático deve estar intimamente vinculada ao objeto da disciplina do qual se origina e também aos conceitos estruturadores dessa mesma disciplina. Dessa forma, são esses conceitos que, juntamente com os pressupostos da contextualização, do desenvolvimento de competências e habilidades, da associação ensino-pesquisa como prática permanente e da

interdisciplinaridade, da forma como esta foi conceituada no início deste documento, nortearão a construção dos eixos temáticos que servirão de referência orientadora para a construção dos recortes de temas e subtemas, que irão originar as programações de cada uma das disciplinas da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

De maneira sintética, as relações eixos temáticos/temas/subtemas podem ser nomeadas da seguinte forma:

- O eixo temático escolhido deve sintetizar uma questão geral central da disciplina que seja significativa para o viver em sociedade e que se relacione com o universo de diferentes sujeitos sociais, em diferentes tempos e lugares.
- Os temas devem estar relacionados diretamente ao eixo temático que lhes dá origem e sua quantidade pode ser variável.
- Os subtemas devem estar relacionados diretamente aos temas que lhes dão origem e sua quantidade pode ser variável.



Finalmente, lembramos que as sugestões de programação, que serão apresentadas ao final dos itens relacionados a cada uma das disciplinas, não esgotam as possibilidades para esse tipo de organização nem tampouco estão apresentadas de forma seriada. Assim, quaisquer das sugestões apresentadas poderão ser utilizadas, no todo ou em parte, para qualquer uma das três séries do ensino médio.

Bibliografia

- BUSQUETS, Maria Dolores *et al.* *Temas transversais em educação – bases para uma formação integral*. São Paulo: Ática, 1997.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papirus, 1998 (coleção Práxis).
- _____. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GARDNER, Howard. *Estruturas da mente – a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- MENDONÇA, Nadir Domingues. *O uso dos conceitos – uma questão de interdisciplinaridade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994, 4ª ed.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.
- MORENO, Montserrat *et al.* *Conhecimento e mudança: os modelos organizadores na construção do conhecimento*. São Paulo: Moderna.
- PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- RONCA, Paulo Afonso Caruso; TERZI, Cleide do Amaral. *A aula operatória e a construção do conhecimento*. São Paulo: Instituto Esplan, 1995.
- SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- STAMPACCHIO, Léo. *Praticando a interdisciplinaridade na Escola Fundamental e Média – Unidade 1*. São Paulo: PUC/SP – COGEAE, 1997.
- TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. 2ª ed., Campinas/SP: Papirus, 1995.

Filosofia

A verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo.
Merleau-Ponty

Os conceitos estruturadores da Filosofia

Examinemos, na Lei de Diretrizes e Bases (n° 9.394, de 1996), alguns artigos dos quais poderemos partir:

- o art 2° prescreve que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- o art. 27, que trata dos conteúdos curriculares da educação básica, estabelece como diretrizes a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- o art. 35 estabelece como finalidades do Ensino Médio, além da preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, o seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (inciso III) e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (inciso IV);
- o art. 36, sobre o currículo do Ensino Médio, dispõe no inciso III do § 1° que os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando *demonstre domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania* (grifo nosso).

Estabelecer o que o aluno deve conhecer e que competências desenvolver no curso de Filosofia no Ensino Médio configura uma tarefa a ser enfrentada de maneira diversa daquela que se espera em qualquer outra disciplina, por causa das características que são próprias ao filosofar. O professor de Física, por exemplo, é capaz de definir o campo da ciência com a qual trabalha, conhece sua metodologia e, a partir dessa base aceita pelos cientistas dos quais é contemporâneo, consegue estabelecer um conteúdo programático mínimo e, além disso, escalonar as dificuldades para escolher o que será estudado de início, como pré-requisito para a compreensão de conceitos mais complexos.

No entanto, não existe uma Filosofia – como há uma Física ou uma Química –, o que

existem são filosofias, podendo o professor (a quem chamaríamos de *filósofo-educador*) privilegiar certas linhas de pensamento e de metodologia, sejam elas a dialética, a fenomenológica, a racionalista etc. Também, diferentemente de outras disciplinas, não há um “começo”, um pré-requisito para se introduzir a Filosofia, a não ser quanto aos cuidados necessários com o estágio de competência de leitura e abstração dos alunos, bem como o universo de conhecimentos e valores que cada um deles já traz consigo.

Outra dificuldade encontrar-se-ia nas sugestões dos PCNEM quanto aos saberes e às competências necessários para a formação do cidadão, como sujeito ético e político. Ora, se pensarmos que a Filosofia não tem função pragmática, no sentido de que sua finalidade está nela mesma, ou seja, no filosofar, somos levados a concluir não ser possível transformá-la em instrumento de qualquer fim, por mais nobre que seja. No entanto, não há como negar a vocação do filósofo, como pessoa do seu tempo, em estabelecer vínculos com a educação. Basta lembrarmos da alegoria da caverna, em *A República*, de Platão: aqueles que foram libertos das correntes e voltaram para o convívio dos demais, após terem contemplado as coisas mesmas e superado o conhecimento ilusório dado pelas sombras projetadas na caverna, têm um compromisso com a *paideia*. Assim diz Platão, pela boca de Sócrates:

A educação é, portanto, a arte que se propõe este fim, a conversão da alma, e que procura os meios mais fáceis e mais eficazes de operá-la; ela não consiste em dar a vista ao órgão da alma, pois que este já o possui; mas como ele está mal disposto e não olha para onde deveria, a educação se esforça por levá-lo à boa direção.

É verdade, no entanto, que os tempos mudaram e com eles as concepções a respeito do papel do educador. Mais do que aquele que dirige o processo, por conhecer a “verdade”, cabe ao professor dar condições para que o próprio aluno construa seu conhecimento crítico e se oriente na direção da autonomia da ação. Dessa forma, não constitui incoerência recusar a função pragmática da Filosofia, no momento em que o filósofo criador elabora conceitos originais, ao mesmo tempo em que se reconhece a dimensão pedagógica da Filosofia. Assim, no presente documento discutiremos o trabalho do filósofo-educador e suas intenções pedagógicas – nesse caso, intencionais e pragmáticas – de proporcionar a ocasião oportuna para seus alunos desenvolverem determinadas competências e habilidades que os tornem sujeitos autônomos e cidadãos conscientes.

Antes, porém, seria preciso definir o que é Filosofia e determinar seu objeto e método, o que configura, já de início, um problema filosófico. Não por acaso, um dos campos de investigação filosófica é a Filosofia da Filosofia. É nesse sentido que Edmund Husserl se pergunta:

O que pretendo sob o título de Filosofia, como fim e campo das minhas elaborações, sei-o, naturalmente. E contudo não o sei... Qual o pensador para quem, na sua vida de filósofo, a Filosofia deixou de ser um enigma? [...] Só os pensadores secundários que, na verdade, não se podem chamar filósofos, estão contentes com as suas definições.

Desde o momento em que os gregos distinguiram os relatos míticos da nascente Filosofia, valeram-se da defesa da racionalidade. Mas a razão filosófica dos gregos não é a mesma dos pensadores medievais, que subordinavam a Filosofia, como *ancilla theologiae* (serva da teologia), às verdades inquestionadas e inquestionáveis da fé. Nem é a mesma razão dos modernos que, instigantes, indagavam sobre o ponto de partida do conhecimento, a fim de conhecer a capacidade mesma de conhecer. Recrudescendo esse questionamento, Kant colocou a razão num tribunal para avaliar criticamente seus limites e possibilidades, o que, em última análise, criou um impasse para a metafísica. No século XIX, com o desenvolvimento acelerado das ciências particulares, o cientificismo positivista procedeu a um reducionismo: ao valorizar de maneira exagerada o conhecimento científico como a suprema forma de racionalidade positiva, reduziu drasticamente a função da Filosofia. Como reação ao positivismo, a fenomenologia de Husserl enfatizou o papel da Filosofia como conhecimento rigoroso da possibilidade do conhecimento científico e o estudo dos fundamentos, dos métodos e dos resultados das ciências. Já a Filosofia analítica, com suas inúmeras ramificações surgidas desde o início do século XX, reduziu a tarefa da Filosofia à análise da linguagem, a partir dos problemas lógicos colocados pelas ciências. Como disse Wittgenstein em seu *Tractatus*, “O fim da Filosofia é o esclarecimento lógico dos pensamentos” [...] “O resultado da Filosofia não são ‘proposições filosóficas’, mas é tornar proposições claras”.

Ao percorrermos, na história da Filosofia, as mais diversas definições, percebemos a vocação filosófica que se encontra sobretudo na colocação de problemas e menos na resolução deles. Mesmo porque, à medida que mudam as formas de relações humanas e o conhecimento do mundo, surgem novos questionamentos e perplexidades.

Diante da exigência didática de escolher um caminho, no sentido etimológico primeiro de estabelecer um “método”, convém, por questões práticas, antes de nos agarrarmos a uma *definição* de Filosofia, buscar uma *orientação* para reconhecer atividades que possamos qualificar de filosóficas, sempre tendo em vista nosso propósito de educadores.

As dificuldades em definir o que é Filosofia já se encontram explicitadas nos PCNEM:

Trata-se aqui, então, de delinear alguns elementos que podem auxiliar na contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos no Ensino Médio. Tomando como ponto de partida o referido inciso III § 1º do artigo 36, evidenciam-se naturalmente três questões: (a) que conhecimentos são necessários? (b) que Filosofia? e (c) de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo? (p. 329)

Nessas questões vislumbra-se de forma clara a intenção pedagógica da utilização da Filosofia no Ensino Médio, o que supõe a aceitação de posicionamentos diferentes entre os professores de Filosofia na escolha dos conteúdos programáticos, mas não

quanto ao “norte educativo”, centrado na formação da cidadania. É o que se encontra enfatizado na continuidade da leitura dos PCN:

Em suma, a resposta que cada professor de Filosofia do Ensino Médio dá à pergunta (b) “que Filosofia?” decorre, naturalmente, da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado. Aliás, é fundamental para esta proposta que ele tenha feito sua escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina. Caso contrário, além de esvaziar sua credibilidade como professor de Filosofia, faltar-lhe-á um padrão, um fundamento, a partir do qual possa encetar qualquer esboço de crítica. Por certo, há filosofias mais ou menos críticas. No entanto, independentemente da posição que tome (pressupondo que se responsabilize teórica e praticamente por ela), ele só pode pretender ver bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar a partir de sua escolha filosófica – um rigor que, certamente, varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um. (p.331)

Mesmo reconhecendo a multiplicidade de caminhos que cada filósofo-educador possa privilegiar, por questões didáticas, optamos por assumir determinada *orientação* – uma entre muitas possíveis, voltamos a frisar –, pela qual a Filosofia é compreendida em linhas gerais como *uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas.*

Embora os artigos da LDB citados inicialmente neste documento (com exceção do artigo 36, que trata explicitamente da Filosofia e da Sociologia) façam referência a todas as disciplinas do currículo, a Filosofia, por suas características, tem condições de contribuir de forma bastante efetiva no processo de aprimoramento do educando como pessoa e na sua formação cidadã. Ou seja, enquanto os temas de ética e cidadania bordejam as demais disciplinas como reflexão transversal, no ensino da Filosofia esses temas podem constituir os eixos principais do conteúdo programático.

Não se pense que, com essa afirmação, estejamos conferindo algum tipo de superioridade a ela, mas sim reconhecendo que, pela sua especificidade, a Filosofia:

- abre o espaço por excelência para tematizar e explicitar os conceitos que permeiam todas as outras disciplinas, e o faz de *forma radical*, ou seja, buscando suas raízes ou fundamentos e pressupostos;
- discute os *fins últimos* da razão humana e os fins a que se orientam todas as formas de ação humanas, e sob esse aspecto, levanta a questão dos valores;
- examina os problemas sob a perspectiva *de conjunto* – enquanto as ciências particulares abordam “recortes” da realidade – o que permite à Filosofia elaborar uma *visão globalizante, interdisciplinar e mesmo transdisciplinar* (metadisciplinar);
- não trata de um objeto específico, como nas ciências, porque nada escapa ao seu interesse, ocupando-se de *tudo*.

Nem sempre, porém, a disposição humana para a reflexão é estimulada, antes chega a ser desencorajada ou escamoteada. Por isso é importante o trabalho da educação: se

o senso comum é um conjunto de idéias e valores que servem de base à nossa primeira visão de mundo, trata-se no entanto de um saber não-crítico, fragmentado, incoerente, desarticulado, misturado a crenças arraigadas e, portanto, pré-reflexivo.

Uma das funções do filósofo-educador consiste em dar elementos para o aluno examinar de forma crítica as certezas recebidas e descobrir os preconceitos muitas vezes velados que as permeiam. Mais ainda, ao refletir sobre os pressupostos das ciências, da técnica, das artes, da ação política, do comportamento moral, a Filosofia auxilia o educando a lançar outro olhar sobre o mundo e a transformar a experiência vivida numa experiência compreendida.

Não se trata, porém, de concluir que o professor de Filosofia é um “guia” que conduz o aluno “das trevas à luz”, mas sim que é o mediador entre o educando e o texto filosófico (ou o texto não-filosófico que será compreendido segundo o enfoque da Filosofia), o que equivale a dizer que o professor é o mediador entre o aluno e a cultura em que vive, já que o ensino/aprendizagem não se faz à margem do contexto histórico-social.

Podemos, agora, considerar a Filosofia na sua dimensão pedagógica, como disciplina do Ensino Médio comprometida com a formação cidadã, e, a partir do posicionamento tomado no item anterior e das ressalvas que foram feitas sobre os diversos caminhos a serem seguidos, torna-se possível estabelecer como conceitos estruturadores da Filosofia: o ser, o conhecimento e a ação. Desdobramos então esses conceitos, lembrando que a apropriação que deles faz a Filosofia é no sentido de uma reflexão radical – que busca as raízes dos conceitos, seus fundamentos e pressupostos – e indaga sobre seus fins.

Quanto à reflexão sobre o ser, de que trata a Filosofia? Sabemos, desde Platão, que o filósofo é aquele que se admira diante do óbvio, porque introduz no mundo a estranheza, o questionamento. Dessa forma, busca a origem, o sentido das coisas, das idéias, dos comportamentos estabelecidos. Além disso, enquanto as ciências particulares ou qualquer outra expressão do conhecimento humano têm seu objeto circunscrito a determinado campo, a Filosofia se ocupa da totalidade dos seres: se a História se utiliza do conceito de *tempo*, se a Biologia o de *ser vivo*, se a Psicologia o de *liberdade* e *determinismo*, se a Religião parte da *verdade revelada* e se sustenta pela *fé*, cabe à Filosofia indagar sobre o que é a realidade representada por esses conceitos e quais seus pressupostos. Como disse Merleau-Ponty (1998):

[...] é impossível negar que a Filosofia coxeia. Habita a história e a vida, mas quereria instalar-se no seu centro, naquele ponto em que são advento, sentido nascente. Sente-se mal no já feito. Sendo expressão, só se realiza renunciando a coincidir com aquilo que exprime e afastando-se dele para lhe captar o sentido. É a utopia de uma posse a distância.

Na reflexão sobre os fundamentos e fins do conhecimento, a Filosofia investiga os instrumentos do pensar, como a lógica e a metodologia; distingue e compara as diversas formas de apreensão do real, tais como mito, religião, senso comum, ciência, filosofia etc.; elabora a teoria do conhecimento, indagando sobre as possibilidades e os limites desse conhecimento.

Ao analisar os fundamentos e os fins da ação, parte-se das grandes áreas de reflexão da ética, estética, política, antropologia etc., a fim de compreender as formas de agir nos campos da moral, da arte, do exercício do poder, da técnica, da magia etc.

Vale destacar também que a separação dos três conceitos é didática, uma vez que se encontram imbricados: só para dar um exemplo, a obra de arte é do domínio do fazer humano, mas também depende da maneira pela qual o artista compreende o mundo, ao mesmo tempo que, para o fruidor, representa uma nova forma de conhecimento que amplia sua sensibilidade e imaginação. Além disso, na Filosofia prevalecem as discussões em torno dos juízos de valor, pelos quais, diante “do que é” pergunta-se sobre o “dever ser”. Decorre daí o papel de crítica da cultura que lhe cabe. Citamos o historiador da Filosofia François Châtelet:

Desde que há Estado – da cidade grega às burocracias contemporâneas –, a idéia de verdade sempre se voltou, finalmente, para o lado dos poderes (ou foi recuperada por eles como testemunha, por exemplo, a evolução do pensamento francês do século XVIII ao século XIX). Por conseguinte, a contribuição específica da Filosofia que se coloca ao serviço da liberdade, de todas as liberdades, é a de minar, pelas análises que ela opera e pelas ações que desencadeia, as instituições repressivas e simplificadoras: quer se trate da ciência, do ensino, da tradução, da pesquisa, da medicina, da família, da política, do fato carcerário, dos sistemas burocráticos, o que importa é fazer aparecer a máscara, deslocá-la, arrancá-la...

O significado das competências específicas da Filosofia

Ao contrário de longa tradição que persiste em considerar o Ensino Médio como o momento preparatório para o curso superior, mais do nunca enfatiza-se hoje em dia a necessidade de tomá-lo como etapa conclusiva. Além dos diversos motivos já alegados, da formação integral do sujeito humano e do cidadão, não há como desprezar a rapidez das transformações da sociedade e do mundo do trabalho, o que exige a ênfase de outro tipo de intenção pedagógica. Aliás, desde o Renascimento, Montaigne já advertia para esse engano fatal na educação da crianças, ao se privilegiar as “cabeças cheias” em detrimento de “cabeças bem-feitas”, mote retomado por educadores contemporâneos, como Edgard Morin e Philippe Perrenoud.

Mais do que transmitir conhecimentos, o professor deve promover competências gerais. Ou seja, mais do ensinar, deve “fazer aprender”, uma vez que não se pode prever as modificações que virão a ocorrer em curto espaço de tempo nos mais diversos campos da cultura. O importante, no entanto, não consiste em menosprezar os conteúdos programáticos, e sim reconhecer que os conhecimentos são recursos a serem mobilizados nas mais inéditas e complexas situações reais. Caso contrário, de que adiantariam os saberes acumulados se não se transformassem em condições para serem aplicadas no trabalho, no convívio da família, no lazer, nas mais diversas

situações que exijam reconfigurações dos conhecimentos e improvisação no agir?

São diferentes as seleções de competências a serem privilegiadas na educação, tal como é advertido no documento geral sobre as áreas. A seguir abordaremos as competências específicas da Filosofia, de acordo com as escolhas sugeridas pelos PCNEM.

Representação e comunicação

Ler textos filosóficos de modo significativo.

Lembramos aqui a citação de Kant, inúmeras vezes repetida: “não se ensina Filosofia, ensina-se a filosofar”, o que nos convence a evitar a abordagem tradicional de oferecer aos alunos a herança filosófica de maneira passiva, como um *produto* acabado. Para apropriar-se de fato do texto filosófico, o aluno deverá compreender o *processo* de um modo de pensar peculiar que só é possível pelo desenvolvimento da *competência discursivo-filosófica*. Como já antevimos nos itens anteriores, o acesso ao conteúdo filosófico se faz de maneira reflexiva, buscando os pressupostos dos conceitos e exercitando a capacidade de problematização. Para tanto, há que se utilizar da leitura de textos dos filósofos e, mesmo quando o professor preferir desenvolver um programa a partir de temas, não se deve deixar de tomar a história da Filosofia como referencial constante das reflexões, a fim de evitar equívocos e a banalização do conhecimento filosófico (PCNEM, 1999, p.335).

Há várias formas de se desenvolver a *leitura analítica*, mas em geral é importante fazer com que o aluno comece pela *análise temática*, ocasião em que aprende a “ouvir o que o autor tem a dizer”. Esses passos iniciais são importantes para estimular a disciplina intelectual, ao aprender a identificar as idéias centrais, o rigor dos conceitos, a articulação da argumentação, a coerência da exposição, para só então enveredar pelos aspectos denotativos do texto e exercitar a *análise interpretativa* e a posterior *problematização*.

Resta lembrar que a apropriação do processo do filosofar é uma maneira de construir uma forma de pensar autônoma, em última análise, um pressuposto decisivo para o exercício da cidadania.

Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.

À medida que o aluno desenvolve a competência de realizar uma leitura significativa dos textos filosóficos, o professor pode ampliar esse processo oferecendo *outros textos de diferentes estruturas e registros*, tais como artigo de jornal, poesia, romance, programa de televisão, filme, peça teatral, música, pintura, propaganda, texto científico etc. É indispensável respeitar a especificidade de cada estrutura discursiva e que o aluno entenda essa abordagem não como forma superior de analisar aquelas produções culturais, e sim para experienciar “um olhar

especificamente filosófico, vale dizer, analítico, investigativo, questionador, reflexivo, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que tem sob as vistas”. [...] “De qualquer modo, o desenvolvimento dessa competência supõe a capacidade de articular referências culturais em geral e, mais especificamente, a *capacidade de articular* diferentes referências filosóficas e diferentes discursos. Uma prática, portanto, comprometida com o pressuposto de uma *leitura transdisciplinar do mundo*, a qual deve poder ser fomentada pela escola na medida em que os diversos conhecimentos disponíveis se interliguem numa rede” (PCNEM, 1999, pp. 338-339). (grifos nossos)

Elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.

É importante garantir ao aluno o espaço para a produção própria. Esse espaço começa na sala de aula, quando formula questões ou participa de trabalhos em grupo e de debates. Dessa forma, exercita, pela expressão oral, a organização do seu pensamento assim como o respeito pela palavra do outro. Além desses procedimentos, é preciso que seja estimulado a desenvolver a expressão escrita, por meio da *dissertação filosófica*. Segundo Folscheid e Wunenburger:

A dissertação filosófica, com efeito, é o *exercício filosófico por excelência*. Não há melhor lugar para exercitar nosso pensamento sobre um tema preciso, para analisar e produzir conceitos articulando-os dentro e através de um discurso, não há outro meio de colocarmos na necessidade de ter de construir uma problemática. Em suma, a dissertação, em filosofia, é insubstituível, essencial: tem a ver com a *essência* do ato de filosofar.

Bem sabemos das dificuldades iniciais de nossos alunos diante do desafio de estruturar a espinha dorsal de um texto, de organizar o raciocínio e fundamentar suas idéias com argumentos mais precisos do que os usados no calor dos debates. No entanto, essas dificuldades iniciais precisam ser vencidas, porque o trabalho dissertativo é o coroamento do processo que começa com leituras dos textos, fichamentos, pesquisas, debates, e configura-se como a condição da autonomia intelectual do educando.

Embora se apresente como trabalho individual, a dissertação deve ser compreendida como o amadurecimento das discussões, não só das que se iniciam com os autores dos textos, como daquelas que se ampliaram com os colegas de classe. E por fim, a dissertação deve retornar ao aluno para ser comentada, não só pelo professor, mas pelo grupo, no esforço dialógico de avaliação intersubjetiva no qual são verificados o rigor conceitual do texto e a coerência da exposição.

Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

O esforço de dialogar com o autor do texto analisado se estende em outros procedimentos igualmente importantes, tal como o debate em sala de aula, que estimula

a relação dialógica, por excelência intersubjetiva – lembramos que a Filosofia nasceu na praça pública, como resultado da discussão dos temas de interesse da cidade. Destacando o aspecto de imbricamento entre conteúdo e competências, o debate não deve ser meramente opinático, mas deve estar alavancado a partir dos textos analisados e dos conteúdos examinados, ainda quando extrapole esse ponto de partida.

Educar para o pensar também é, portanto, dar condições para que os jovens superem o egocentrismo infantil, procedendo à descentração da inteligência e da afetividade. De fato, segundo Piaget, a reflexão é uma deliberação interior, uma discussão que se tem consigo mesmo, enquanto a discussão, por sua vez, é uma reflexão exteriorizada. Não por acaso, aprender a pensar e a debater é contribuir para a construção da sociedade pluralista, que supõe o sujeito autônomo e crítico e que, ao mesmo tempo, é capaz de reconhecer a alteridade, aceitar as diferenças, buscar o consenso pelo poder da palavra, mas reconhecendo o dissenso como expressão da sociedade democrática, que não é homogênea.

Investigação e compreensão

Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.

Desde há muito tempo, a escola estrutura seu conteúdo programático em torno do ensino das diversas disciplinas, muitas vezes de maneira enciclopédica, tentando dar conta da avalanche de conhecimentos. Além da perversa ênfase no conteúdo, essas inúmeras disciplinas permanecem estanques em seus territórios, levando a uma aprendizagem fragmentada da realidade.

A educação contemporânea tem buscado superar essa distorção, restabelecendo os elos que unem os diversos saberes. Mesmo no ensino superior, ainda que não se recuse a necessária formação de especialistas, já existem experiências na criação de centros transdisciplinares encarregados de discutir a interação e a integração dos saberes, numa abordagem holística.

A propósito da necessidade de se tornar a *interdisciplinaridade* um eixo privilegiado do Ensino Médio, a ser encarada como desafio para qualquer professor, não há como negar a vocação da Filosofia para a visão de conjunto, para a percepção da totalidade:

Possuindo uma natureza, a rigor, transdisciplinar (metadisciplinar), a Filosofia pode cooperar decisivamente no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceptuais curriculares, quer seja oferecida como disciplina específica, quer, quando for o caso, esteja inserida no currículo escolar sob a forma de atividades, projetos, programas de estudo etc.

[...] Considerando a transdisciplinaridade a partir do ponto de vista de seus próprios conteúdos disciplinares, a Filosofia pode, por exemplo, levar o estudante à apropriação reflexiva de conceitos, modos discursivos e problemas das Ciências

Naturais (questões de método, estruturas discursivas lógico-matemáticas, a enunciação empírico-analítica etc.), das Ciências Humanas (o *a priori* lingüístico-cultural, as estruturas discursivas críticas, a enunciação histórico-hermenêutica etc.) e das Artes (o fazer artístico, estruturas discursivas poéticas, a enunciação estético-expressiva etc.) (PCNEM, 1999, p. 342).

Contextualização sociocultural

Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

No processo de trabalhar com textos especificamente filosóficos, com outras estruturas e outros registros e no esforço de articular os conhecimentos filosóficos e outras expressões culturais, assim como de debater e de elaborar dissertações, o aluno aprende a examinar o texto como algo que não se encontra fechado em si mesmo, mas aberto a interpretações e a problematizações diversas. De fato, a habilidade hermenêutica supõe a *contextualização* dos conhecimentos filosóficos sob diversos aspectos:

1. No plano da origem específica desses conhecimentos, já que o aluno aprende a situá-los no sistema conceptual de onde surgiram, interpretando-os com a perspectiva de seu autor e no contexto em que surgiu esse pensamento.
2. No plano pessoal-biográfico, porque, se de início o aluno se afasta da perspectiva pessoal a fim de examinar o texto com isenção, depois retorna ao seu próprio contexto, ou seja, ele parte de sua vivência para o abstrato e deste retorna, enriquecendo sua experiência pessoal.
3. No entorno sócio-histórico-cultural, pelo qual o aluno consegue “identificar com clareza sua posição; lidar melhor com a complexidade e a pluralidade de discursos, valores e coisas que parecem se amontoar desordenadamente; reconhecer o trabalho social como esforço comum necessário para a construção da vida compartilhada, além de reconhecer a injustiça e a inumanidade na distribuição dos frutos desse esforço histórico coletivo; trazer à tona e apontar o arsenal da crítica filosófica contra toda contextura de interesses apoiados em normas morais injustas; na medida em que sejam reconhecidos, desmascarar comportamentos inautênticos [...] identificar distorções na dimensão política em seus vários níveis [...] descobrir que seu projeto de vida se torna tanto mais pessoal e significativo quanto mais se aprofunda no contexto da comunidade em que se projeta, seja ela entendida local, regional ou universalmente”. (PCNEM, 1999 pp. 344-345).
4. No horizonte da sociedade científico-tecnológica, os conhecimentos filosóficos podem levar o aluno a descobrir em que contextos essas forças produtivas foram plasmadas, que poder possuem e “que relações têm com o atual estado de coisas em casa, na escola, no bairro, na cidade, no país, no mundo; que impacto produzem nas relações sociais e na afetividade, na escolha profissional e na própria garantia de vida, tornada problemática com a alteração globalizada das relações entre capital e trabalho” (PCNEM, 1999, p. 345).

A articulação dos conceitos estruturadores com as competências específicas da Filosofia

Dissemos no item anterior que as competências permitem mobilizar conceitos, relações e procedimentos. E também consideramos a possibilidade de cada professor escolher o conteúdo programático centrado em *temas filosóficos*, ou na *história da Filosofia*, desde que, no primeiro caso, não se perca a história da Filosofia como referencial permanente. Resta acrescentar que esse recurso da história da Filosofia não se reduz à simples exposição histórica de fatos e idéias, mas representa o retorno à gênese dos conceitos e à sua reinterpretação até compreendê-los a partir do contexto atual.

Por exemplo, no eixo temático “Relações de poder e democracia”, que iremos sugerir no próximo item, o conceito de *democracia* desdobra-se a partir dos três citados conceitos estruturadores: o que é democracia, que tipo de *ação* constitui a *política democrática*, o que conhecemos a respeito dos diversos conceitos de democracia. Nesse sentido, a discussão sobre o que hoje entendemos por democracia, pode passar pelo exame do que foi a democracia na Antiguidade grega, pela concepção de Montesquieu, no século XVIII, a respeito da divisão dos três poderes, oportunidade que permite discutir as formas pelas quais o poder Executivo, nas ditaduras, se sobrepõe ao Legislativo e ao Judiciário, ou ainda quando, mesmo sob a vigência do Estado de direito, o Executivo exagera nas medidas provisórias, o que também provoca desequilíbrio entre os três poderes.

Pode-se também rever como Rousseau elaborou o conceito de soberania do povo e de democracia direta, para em seguida, a partir do contexto atual, em que predominam as democracias representativas, discutir os artigos da Constituição Brasileira de 1988, na qual recursos como plebiscito, referendo e iniciativa popular significam a incorporação de mecanismos de democracia semi-direta. Igualmente, a análise de vários tipos de organizações não-governamentais (ONG) dão elementos para a percepção de como a democracia é uma *policracia*, em que o poder não se concentra, mas se distribui pelos cidadãos, cuja atuação participativa pode ir muito além do ato da escolha do representante pelo voto. É dessa forma que se pretende-realizar a contextualização dos conteúdos filosóficos.

No nível da própria vivência da comunidade escolar, as assembleias criadas para discutir conflitos internos torna-se um bom exercício do diálogo, da argumentação, do respeito pelas posições divergentes, na busca da colocação de problemas e no esforço comum de encontrar para eles soluções coletivas. Dessa forma, exercita-se a competência de representação e comunicação, sobretudo por meio do debate, pela defesa de pontos de vista baseada em argumentos que poderão ser mudados em face a argumentos mais consistentes. É bom lembrar que, ainda dentro desse item das competências, já falamos sobre a importância de o próprio aluno produzir por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo.

Em outros níveis de articulação, pode-se verificar o que ocorre nas demais expressões no universo da cultura simbólica, tal como na arte, em que a democracia permite a livre criatividade, enquanto as ditaduras se ocupam de vigiar e punir com a censura. Ou ainda,

como a sociedade democrática não significa apenas garantir o formalismo do direito e das instituições livres, mas exige a efetiva distribuição igualitária dos bens produzidos, desde o saber científico-tecnológico até as riquezas materiais, a fim de garantir a todos o direito à informação e ao usufruto dos bens produzidos. Sob esse aspecto, busca-se desenvolver a competência de investigação e compreensão, pela articulação de conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos nas Artes e de outras produções culturais.

Evidentemente, estamos apenas dando exemplos de conteúdos programáticos e de suas relações com as competências, cabendo ao professor seguir outros caminhos, de acordo com sua formação e seus interesses. O importante é mostrar que, dessa forma, procedem-se a diversas articulações dos conceitos com as competências específicas da Filosofia.

Sugestões de organização de eixos temáticos em Filosofia

Apresentamos, a seguir, os eixos temáticos, para que o professor elabore posteriormente sua própria organização programática, tendo em vista o perfil de seus alunos e o tempo de que dispõe para as aulas de Filosofia.

Lembramos o que já foi dito na apresentação geral deste documento: “As sugestões temáticas que serão apresentadas – derivadas que são dos conceitos estruturadores e das competências sugeridas para a área em geral e para cada disciplina que a compõe em particular – não devem ser entendidas como listas de tópicos que possam ser tomadas por um currículo mínimo, porque é simplesmente uma proposta, nem obrigatória nem única, de uma visão ampla do trabalho em cada disciplina.”.

Eixos temáticos	
Relações de poder e democracia	
Temas	Subtemas
1. A democracia grega	<ul style="list-style-type: none"> • A ágora e a assembléia: igualdade nas leis e no direito à palavra • Democracia direta: formas contemporâneas possíveis de participação da sociedade civil
2. A democracia contemporânea	<ul style="list-style-type: none"> • Antecedentes: <ul style="list-style-type: none"> – Montesquieu e a teoria dos três poderes – Rousseau e a soberania do povo • O confronto entre as idéias liberais e o socialismo • O conceito de cidadania
3. O avesso da democracia	<ul style="list-style-type: none"> • Os totalitarismos de direita e esquerda • Fundamentalismos religiosos e a política contemporânea

A construção do sujeito moral	
Temas	Subtemas
1. Autonomia e liberdade	<ul style="list-style-type: none"> • Descentração do indivíduo e o reconhecimento do outro • As várias dimensões da liberdade (ética, econômica, política) • Liberdade e determinismo
2. As formas da alienação moral	<ul style="list-style-type: none"> • O individualismo contemporâneo e a recusa do outro • As condutas massificadas na sociedade contemporânea
3. Ética e política	<ul style="list-style-type: none"> • Maquiavel: as relações entre moral e política • Cidadania: os limites entre o público e o privado
O que é Filosofia	
Temas	Subtemas
1. Filosofia, mito e senso comum	<ul style="list-style-type: none"> • Mito e Filosofia: o nascimento da Filosofia na Grécia • Mitos contemporâneos • Do senso comum ao pensamento filosófico
2. Filosofia, ciência e tecnocracia	<ul style="list-style-type: none"> • Características do método científico • O mito do cientificismo: as concepções reducionistas da ciência • A tecnologia a serviço de objetivos humanos e os riscos da tecnocracia • A bioética
3. Filosofia e estética	<ul style="list-style-type: none"> • Os diversos tipos de valor • A arte como forma de conhecer o mundo • Estética e desenvolvimento da sensibilidade e imaginação

Bibliografia

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando, introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.
- CHÂTELET, François. *História da Filosofia, idéias, doutrinas – o século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, s/d, 8 volumes.
- CHAUÍ, Marilena. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1995.
- FOLSCHIED, Dominique; WUNENBURGER, Jean-Jacques. *Metodologia filosófica*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico de Filosofia*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. *O elogio da Filosofia*. Lisboa: Guimarães Editores, 1998.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec/MEC), 1999.
- PLATÃO. *A República*. Lisboa: Calouste Gulbekian, 9ª ed. 2001.

Annexe 5

Exemple d'épreuve du baccalauréat 2014 – série littéraire

BACCALAURÉAT GÉNÉRAL

SESSION 2014

SUJET

PHILOSOPHIE Série L

EPREUVE DU LUNDI 16 JUIN 2014

Durée de l'épreuve : 4 heures

Coefficient : 7

Ce sujet comporte 2 pages numérotées de 1 à 2.

L'USAGE DES CALCULATRICES EST STRICTEMENT INTERDIT.

Le candidat traitera, au choix, l'un des trois sujets suivants :

1^{er} sujet : Les œuvres d'art éduquent-elles notre perception ?

2^{ème} sujet : Doit-on tout faire pour être heureux ?

3^{ème} sujet : *Expliquer le texte suivant :*

J'ai traité le déterminisme physique de cauchemar. C'est un cauchemar parce qu'il affirme que le monde entier, avec tout ce qu'il contient, est un gigantesque automate, et que nous ne sommes rien d'autre que des petits rouages, ou des sous-automates dans le meilleur des cas.

Il détruit ainsi, en particulier, l'idée de créativité. Il réduit à l'état de complète illusion l'idée que, dans la préparation de cette conférence, je me suis servi de mon cerveau pour créer *quelque chose de nouveau*. Ce qui s'est passé là, selon le déterminisme physique, c'est que certaines parties de mon corps ont tracé des marques noires sur un papier blanc, et rien de plus : tout physicien disposant d'une information suffisamment détaillée pourrait avoir écrit ma conférence grâce à cette méthode très simple : prédire les endroits précis où le système physique composé de mon corps (y compris mon cerveau, bien sûr, et mes doigts) et de mon stylo tracerait des marques noires.

Ou, pour utiliser un exemple plus frappant : si le déterminisme physique est correct, alors un physicien complètement sourd, qui n'aurait jamais entendu de musique de sa vie, pourrait écrire toutes les symphonies et tous les concertos de Mozart ou de Beethoven, au moyen d'une méthode simple, qui consisterait à étudier les états physiques précis de leur corps et à prédire où ils traceraient des marques noires sur leur portée. Et notre physicien sourd pourrait même faire bien mieux : en étudiant les corps de Mozart et de Beethoven avec assez de soin, il pourrait écrire des partitions qui n'ont jamais été réellement écrites par Mozart ou Beethoven, mais qu'ils auraient écrites si certaines circonstances de leur vie avaient été différentes – s'ils avaient mangé, disons, de l'agneau au lieu de poulet et bu du thé au lieu de café.

POPPER, *La Connaissance objective*, 1972.

La connaissance de la doctrine de l'auteur n'est pas requise. Il faut et il suffit que l'explication rende compte, par la compréhension précise du texte, du problème dont il est question.

Annexe 6

Exemple d'épreuve de philosophie – *Vestibular* de l'Université de Minas Gerais

2ª Etapa

FILLOSOFIA



UNIVERSIDADE
FEDERAL DE
MINAS GERAIS

SÓ ABRA QUANDO AUTORIZADO.

Leia atentamente o CARTAZ sobre ELIMINAÇÃO AUTOMÁTICA, afixado na parede da sala, à sua frente, e as instruções que se seguem.

- 1 - Este Caderno de Prova contém **quatro** questões, que ocupam um total de **seis** páginas, numeradas de 3 a 8.
Antes de começar a resolver as questões, verifique se seu Caderno está **completo**.
Caso haja algum problema, solicite a **substituição** deste Caderno.
- 2 - Esta prova vale **125** pontos, assim distribuídos
 - Questões 01, 02 e 03: **30** pontos cada uma.
 - Questão 04: **35** pontos.
- 3 - **NÃO escreva seu nome nem assine nas folhas deste Caderno de Prova.**
- 4 - Leia cuidadosamente cada questão proposta e escreva a resposta, **A LÁPIS**, nos espaços correspondentes. **Só será corrigido o que estiver dentro desses espaços.**
NÃO há, porém, obrigatoriedade de preenchimento **total** desses espaços.
- 5 - Não escreva nos espaços reservados à correção.
- 6 - **Ao terminar a prova**, chame a atenção do Aplicador, **levantando o braço**. Ele, então, irá até você para **recolher** seu **CADERNO DE PROVA**.

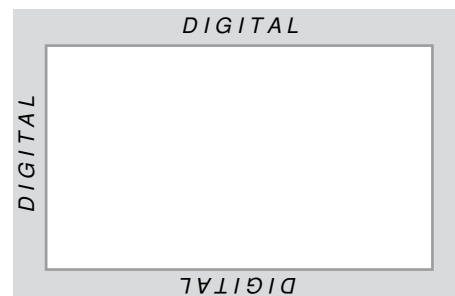
ATENÇÃO: Os Aplicadores **NÃO** estão autorizados a dar quaisquer explicações **sobre questões** de provas. **NÃO INSISTA**, pois, em pedir-lhes ajuda.

FAÇA LETRA LEGÍVEL.

Duração desta prova: **TRÊS HORAS**.

ATENÇÃO: Terminada a prova, recolha seus objetos, deixe a sala e, em seguida, o prédio. A partir do momento em que sair da sala e até estar fora do prédio, continuam válidas as proibições ao uso de aparelhos eletrônicos e celulares, bem como não lhe é mais permitido o uso dos sanitários.

Impressão digital do
polegar direito



COLE AQUI A ETIQUETA



QUESTÃO 01

Em um trecho do diálogo *Eutidemo*, Sócrates conta a Críton como discutiu com Clíncias a possibilidade de haver uma arte ou ciência que leve os homens à felicidade. Após descartar diversas artes, eles dedicaram-se a considerar a “arte política”, identificada por eles com a “arte real”, ou seja, com a arte do governo do rei. Todavia, o desdobramento do diálogo mostra que também essa “arte política” ou “real” não pode exercer a função de levar os homens à felicidade, porque sua ação não torna os homens melhores eticamente. Eles constatam, assim, que chegaram a um impasse na argumentação, isto é, uma aporia.

A esse respeito, leia o fragmento:

[SÓCRATES] Mas que ciência então? De que maneira a usaremos? Pois é preciso que ela não seja artífice de nenhuma das obras que não são nem boas nem más, mas sim que transmita nenhuma outra ciência a não ser ela própria. Devemos dizer então que <ciência> é esta afinal, e de que maneira a usaremos? Queres que digamos, Críton: é aquela com a qual faremos bons os outros homens?

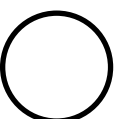
[CRÍTON] Perfeitamente.

[SÓCRATES] Os quais serão bons em quê? e, em quê, úteis? Ou diremos que farão bons ainda outros, e esses outros <farão bons> outros? Mas em quê, afinal, são bons, não nos é claro de maneira nenhuma, já que precisamente desprezamos as obras que se diz serem da política [...]; e, é exatamente o que eu dizia, estamos igualmente carentes, ou ainda mais, no que se refere ao saber qual é afinal aquela ciência que nos fará felizes.

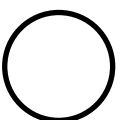
[CRÍTON] Por Zeus, Sócrates! Chegastes a uma grande aporia, segundo parece.

(PLATÃO, *Eutidemo*, 292d-e)

EXPLIQUE por que, segundo Sócrates e Críton, a mesma arte não pode ser responsável por governar os homens e, simultaneamente, torná-los bons.



EM BRANCO



EM BRANCO

EM BRANCO



Questões desta prova podem ser reproduzidas para uso pedagógico, sem fins lucrativos, desde que seja mencionada a fonte: **Vestibular 2013 UFMG**. Reproduções de outra natureza devem ser autorizadas pela Copeve/UFMG.

Annexe 7

Exemple d'épreuve de Sciences humaines – ENEM 2014



EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO

PROVA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS PROVA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS



1º DIA
CADERNO
3
BRANCO

A COR DA CAPA DO SEU CADERNO DE QUESTÕES É BRANCO. MARQUE-A EM SEU CARTÃO-RESPOSTA.

LEIA ATENTAMENTE AS INSTRUÇÕES SEGUINTE:

- 1 Verifique, no CARTÃO-RESPOSTA, se os seus dados estão registrados corretamente. Caso haja alguma divergência, comunique-a imediatamente ao aplicador da sala.
- 2 **ATENÇÃO:** após a conferência, escreva e assine seu nome nos espaços próprios do CARTÃO-RESPOSTA com caneta esferográfica de tinta preta.
- 3 **ATENÇÃO:** transcreva no espaço apropriado do seu CARTÃO-RESPOSTA, com sua caligrafia usual, considerando as letras maiúsculas e minúsculas, a seguinte frase:

Antes todos os caminhos iam.

- 4 Este CADERNO DE QUESTÕES contém 90 questões numeradas de 1 a 90, dispostas da seguinte maneira:
 - a. as questões de número 1 a 45 são relativas à área de Ciências Humanas e suas Tecnologias;
 - b. as questões de número 46 a 90 são relativas à área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
- 5 Confira se o seu CADERNO DE QUESTÕES contém a quantidade de questões e se essas questões estão na ordem mencionada na instrução anterior. Caso o caderno esteja incompleto, tenha qualquer defeito ou apresente divergência, comunique ao aplicador da sala para que ele tome as providências cabíveis.
- 6 Para cada uma das questões objetivas, são apresentadas 5 opções. Apenas uma responde corretamente à questão.
- 7 O tempo disponível para estas provas é de **quatro horas e trinta minutos**.

- 8 Reserve os 30 minutos finais para marcar seu CARTÃO-RESPOSTA. Os rascunhos e as marcações assinaladas no CADERNO DE QUESTÕES não serão considerados na avaliação.
- 9 Quando terminar as provas, acene para chamar o aplicador e entregue este CADERNO DE QUESTÕES e o CARTÃO-RESPOSTA.
- 10 Você poderá deixar o local de prova somente após decorridas duas horas do início da aplicação e poderá levar seu CADERNO DE QUESTÕES ao deixar em definitivo a sala de prova nos 30 minutos que antecedem o término das provas.
- 11 Você será eliminado do Exame, a qualquer tempo, no caso de:
 - a. prestar, em qualquer documento, declaração falsa ou inexata;
 - b. perturbar, de qualquer modo, a ordem no local de aplicação das provas, incorrendo em comportamento indevido durante a realização do Exame;
 - c. se comunicar, durante as provas, com outro participante verbalmente, por escrito ou por qualquer outra forma;
 - d. portar qualquer tipo de equipamento eletrônico e de comunicação após ingressar na sala de provas;
 - e. utilizar ou tentar utilizar meio fraudulento, em benefício próprio ou de terceiros, em qualquer etapa do Exame;
 - f. utilizar livros, notas ou impressos durante a realização do Exame;
 - g. se ausentar da sala de provas levando consigo o CADERNO DE QUESTÕES antes do prazo estabelecido e/ou o CARTÃO-RESPOSTA a qualquer tempo;
 - h. não cumprir com o disposto no edital do Exame.



CIÊNCIAS HUMANAS E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 1 a 45

QUESTÃO 01

Mas plantar pra dividir
Não faço mais isso, não.
Eu sou um pobre caboclo,
Ganho a vida na enxada.
O que eu colho é dividido
Com quem não planta nada.
Se assim continuar
vou deixar o meu sertão,
mesmo os olhos cheios d'água
e com dor no coração.
Vou pro Rio carregar massas
pros pedreiros em construção.
Deus até está ajudando:
está chovendo no sertão!
Mas plantar pra dividir,
Não faço mais isso, não.

VALE, J.; AQUINO, J. B. *Sina de caboclo*. São Paulo: Polygram, 1994 (fragmento).

No trecho da canção, composta na década de 1960, retrata-se a insatisfação do trabalhador rural com

- A a distribuição desigual da produção.
- B os financiamentos feitos ao produtor rural.
- C a ausência de escolas técnicas no campo.
- D os empecilhos advindos das secas prolongadas.
- E a precariedade de insumos no trabalho do campo.

QUESTÃO 02

O cidadão norte-americano desperta num leito construído segundo padrão originário do Oriente Próximo, mas modificado na Europa Setentrional antes de ser transmitido à América. Sai debaixo de cobertas feitas de algodão cuja planta se tornou doméstica na Índia. No restaurante, toda uma série de elementos tomada de empréstimo o espera. O prato é feito de uma espécie de cerâmica inventada na China. A faca é de aço, liga feita pela primeira vez na Índia do Sul; o garfo é inventado na Itália medieval; a colher vem de um original romano. Lê notícias do dia impressas em caracteres inventados pelos antigos semitas, em material inventado na China e por um processo inventado na Alemanha.

LINTON, R. *O homem*: uma introdução à antropologia. São Paulo: Martins, 1959 (adaptado).

A situação descrita é um exemplo de como os costumes resultam da

- A assimilação de valores de povos exóticos.
- B experimentação de hábitos sociais variados.
- C recuperação de heranças da Antiguidade Clássica.
- D fusão de elementos de tradições culturais diferentes.
- E valorização de comportamento de grupos privilegiados.

QUESTÃO 03

TEXTO I



Disponível em: <http://twistedifter.com>. Acesso em: 5 nov. 2013 (adaptado).

TEXTO II

A Índia deu um passo alto no setor de teleatendimento para países mais desenvolvidos, como os Estados Unidos e as nações europeias. Atualmente mais de 245 mil indianos realizam ligações para todas as partes do mundo a fim de oferecer cartões de créditos ou telefones celulares ou cobrar contas em atraso.

Disponível em: www.conectacallcenter.com.br. Acesso em: 12 nov. 2013 (adaptado).

Ao relacionar os textos, a explicação para o processo de territorialização descrito está no(a)

- A aceitação das diferenças culturais.
- B adequação da posição geográfica.
- C incremento do ensino superior.
- D qualidade da rede logística.
- E custo da mão de obra local.

QUESTÃO 04

O jovem espanhol Daniel se sente perdido. Seu diploma de desenhista industrial e seu alto conhecimento de inglês devem ajudá-lo a tomar um rumo. Mas a taxa de desemprego, que supera 52% entre os que têm menos de 25 anos, o desmorteia. Ele está convencido de que seu futuro profissional não está na Espanha, como o de, pelo menos, 120 mil conterrâneos que emigraram nos últimos dois anos. O irmão dele, que é engenheiro-agrônomo, conseguiu emprego no Chile. Atualmente, Daniel participa de uma "oficina de procura de emprego" em países como Brasil, Alemanha e China. A oficina é oferecida por uma universidade espanhola.

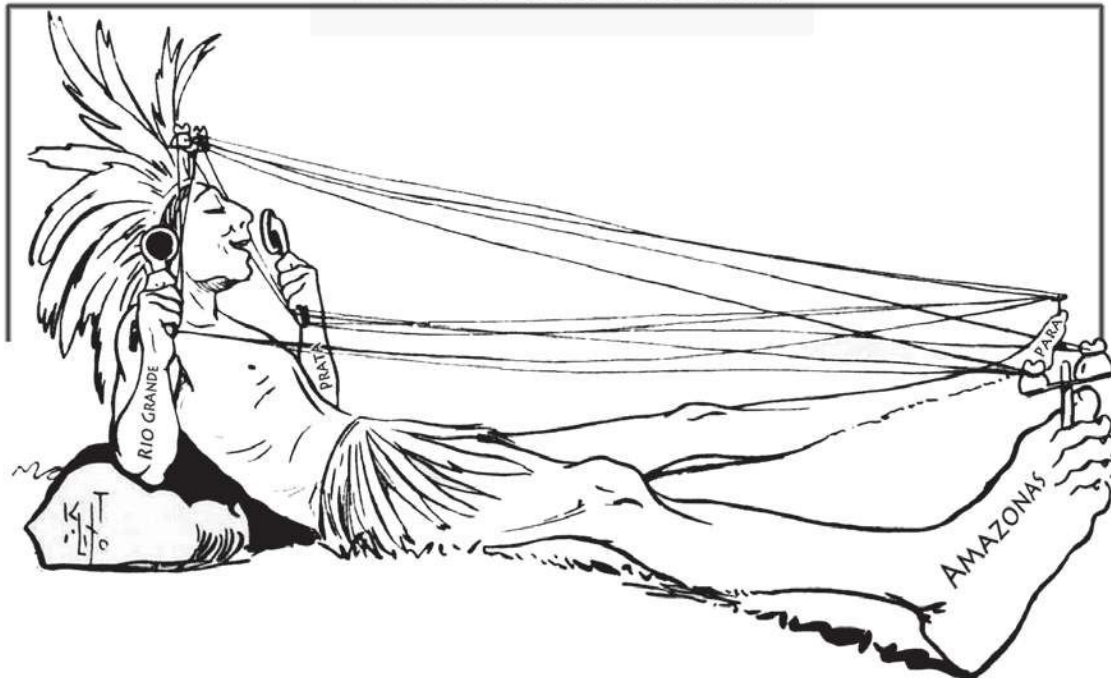
GUILAYN, P. Na Espanha, universidade ensina a emigrar. *O Globo*, 17 fev. 2013 (adaptado).

A situação ilustra uma crise econômica que implica

- A valorização do trabalho fabril.
- B expansão dos recursos tecnológicos.
- C exportação de mão de obra qualificada.
- D diversificação dos mercados produtivos.
- E intensificação dos intercâmbios estudantis.

QUESTÃO 05

A REDE TELEFONICA



Em breve, já poderá o Brasil esticar as canellas sem receio de não ser ouvido dos pés á cabeça.

Fon-Fon!, ano IV, n. 36, 3 set. 1910. Disponível em: objdigital.bn.br. Acesso em: 4 abr. 2014.

A charge, datada de 1910, ao retratar a implantação da rede telefônica no Brasil, indica que esta

- A permitiria aos índios se apropriarem da telefonia móvel.
- B ampliaria o contato entre a diversidade de povos indígenas.
- C faria a comunicação sem ruídos entre grupos sociais distintos.
- D restringiria a sua área de atendimento aos estados do norte do país.
- E possibilitaria a integração das diferentes regiões do território nacional.

QUESTÃO 06

Sou uma pobre e velha mulher,
Muito ignorante, que nem sabe ler.
Mostraram-me na igreja da minha terra
Um Paraíso com harpas pintado
E o Inferno onde fervem almas danadas,
Um enche-me de júbilo, o outro me aterra.

VILLON, F. In: GOMBRICH, E. *História da arte*. Lisboa: LTC, 1999.

Os versos do poeta francês François Villon fazem referência às imagens presentes nos templos católicos medievais. Nesse contexto, as imagens eram usadas com o objetivo de

- A refinar o gosto dos cristãos.
- B incorporar ideais heréticos.
- C educar os fiéis através do olhar.
- D divulgar a genialidade dos artistas católicos.
- E valorizar esteticamente os templos religiosos.

QUESTÃO 07

TODO BRASILEIRO TEM DIREITO À MORADIA...
AGORA LÊ AQUELE PEDAÇO BONITO QUE FALA DE COMIDA, SAÚDE...



PAIVA, M. Disponível em: www.redes.unb.br. Acesso em: 25 maio 2014.

A discussão levantada na charge, publicada logo após a promulgação da Constituição de 1988, faz referência ao seguinte conjunto de direitos:

- A Civis, como o direito à vida, à liberdade de expressão e à propriedade.
- B Sociais, como direito à educação, ao trabalho e à proteção à maternidade e à infância.
- C Difusos, como direito à paz, ao desenvolvimento sustentável e ao meio ambiente saudável.
- D Coletivos, como direito à organização sindical, à participação partidária e à expressão religiosa.
- E Políticos, como o direito de votar e ser votado, à soberania popular e à participação democrática.

QUESTÃO 08

Todo homem de bom juízo, depois que tiver realizado sua viagem, reconhecerá que é um milagre manifesto ter podido escapar de todos os perigos que se apresentam em sua peregrinação; tanto mais que há tantos outros acidentes que diariamente podem aí ocorrer que seria coisa pavorosa àqueles que aí navegam querer pô-los todos diante dos olhos quando querem empreender suas viagens.

J. P. T. Histoire de plusieurs voyages aventureux. 1600. In: DELUMEAU, J. *História do medo no Ocidente: 1300-1800*. São Paulo: Cia. das Letras, 2009 (adaptado).

Esse relato, associado ao imaginário das viagens marítimas da época moderna, expressa um sentimento de

- A gosto pela aventura.
- B fascínio pelo fantástico.
- C temor do desconhecido.
- D interesse pela natureza.
- E purgação dos pecados.

QUESTÃO 09

TEXTO I

Olhamos o homem alheio às atividades públicas não como alguém que cuida apenas de seus próprios interesses, mas como um inútil; nós, cidadãos atenienses, decidimos as questões públicas por nós mesmos na crença de que não é o debate que é empecilho à ação, e sim o fato de não se estar esclarecido pelo debate antes de chegar a hora da ação.

TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. Brasília: UnB, 1987 (adaptado).

TEXTO II

Um cidadão integral pode ser definido por nada mais nada menos que pelo direito de administrar justiça e exercer funções públicas; algumas destas, todavia, são limitadas quanto ao tempo de exercício, de tal modo que não podem de forma alguma ser exercidas duas vezes pela mesma pessoa, ou somente podem sê-lo depois de certos intervalos de tempo prefixados.

ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: UnB, 1985.

Comparando os textos I e II, tanto para Tucídides (no século V a.C.) quanto para Aristóteles (no século IV a.C.), a cidadania era definida pelo(a)

- A prestígio social.
- B acúmulo de riqueza.
- C participação política.
- D local de nascimento.
- E grupo de parentesco.

QUESTÃO 10

Antes de o sol começar a esquentar as terras da faixa ao sul do Saara conhecida como Sahel, duas dezenas de mulheres da aldeia de Widou, no norte do Senegal, regam a horta cujas frutas e verduras alimentam a população local. É um pequeno terreno que, visto do céu, forma uma mancha verde — um dos primeiros pedaços da “Grande Muralha Verde”, barreira vegetal que se estenderá por 7 000 km do Senegal ao Djibuti, e é parte de um plano conjunto de vinte países africanos.

GIORGI, J. Muralha verde. *Folha de S. Paulo*, 20 maio 2013 (adaptado).

O projeto ambiental descrito proporciona a seguinte consequência regional imediata:

- A Facilita as trocas comerciais.
- B Soluciona os conflitos fundiários.
- C Restringe a diversidade biológica.
- D Fomenta a atividade de pastoreio.
- E Evita a expansão da desertificação.

QUESTÃO 11

Queijo de Minas vira patrimônio cultural brasileiro

O modo artesanal da fabricação do queijo em Minas Gerais foi registrado nesta quinta-feira (15) como patrimônio cultural imaterial brasileiro pelo Conselho Consultivo do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). O veredicto foi dado em reunião do conselho realizada no Museu de Artes e Ofícios, em Belo Horizonte. O presidente do Iphan e do conselho ressaltou que a técnica de fabricação artesanal do queijo está “inserida na cultura do que é ser mineiro”.

Folha de S. Paulo, 15 maio 2008.

Entre os bens que compõem o patrimônio nacional, o que pertence à mesma categoria citada no texto está representado em:

A



Mosteiro de São Bento (RJ)

D



Conjunto arquitetônico e urbanístico da cidade de Ouro Preto (MG)

B



Tiradentes esquarterado (1893), de Pedro Américo

E



Sítio arqueológico e paisagístico da Ilha do Campeche (SC)

C



Ofício das paneiras de Goiabeiras (ES)



QUESTÃO 12

Compreende-se assim o alcance de uma reivindicação que surge desde o nascimento da cidade na Grécia antiga: a redação das leis. Ao escrevê-las, não se faz mais que assegurar-lhes permanência e fixidez. As leis tornam-se bem comum, regra geral, suscetível de ser aplicada a todos da mesma maneira.

VERNANT, J. P. *As origens do pensamento grego*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992 (adaptado).

Para o autor, a reivindicação atendida na Grécia antiga, ainda vigente no mundo contemporâneo, buscava garantir o seguinte princípio:

- A Isonomia — igualdade de tratamento aos cidadãos.
- B Transparência — acesso às informações governamentais.
- C Tripartição — separação entre os poderes políticos estatais.
- D Equiparação — igualdade de gênero na participação política.
- E Elegibilidade — permissão para candidatura aos cargos públicos.

QUESTÃO 13

Panayiotis Zavos “quebrou” o último tabu da clonagem humana — transferiu embriões para o útero de mulheres, que os gerariam. Esse procedimento é crime em inúmeros países. Aparentemente, o médico possuía um laboratório secreto, no qual fazia seus experimentos. “Não tenho nenhuma dúvida de que uma criança clonada irá aparecer em breve. Posso não ser eu o médico que irá criá-la, mas vai acontecer”, declarou Zavos. “Se nos esforçarmos, podemos ter um bebê clonado daqui a um ano, ou dois, mas não sei se é o caso. Não sofremos pressão para entregar um bebê clonado ao mundo. Sofremos pressão para entregar um bebê clonado saudável ao mundo.”

CONNOR, S. Disponível em: www.independent.co.uk. Acesso em: 14 ago. 2012 (adaptado).

A clonagem humana é um importante assunto de reflexão no campo da bioética que, entre outras questões, dedica-se a

- A refletir sobre as relações entre o conhecimento da vida e os valores éticos do homem.
- B legitimar o predomínio da espécie humana sobre as demais espécies animais no planeta.
- C relativizar, no caso da clonagem humana, o uso dos valores de certo e errado, de bem e mal.
- D legalizar, pelo uso das técnicas de clonagem, os processos de reprodução humana e animal.
- E fundamentar técnica e economicamente as pesquisas sobre células-tronco para uso em seres humanos.

QUESTÃO 14

Quando é meio-dia nos Estados Unidos, o Sol, todo mundo sabe, está se deitando na França. Bastaria ir à França num minuto para assistir ao pôr do sol.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O Pequeno Príncipe*. Rio de Janeiro: Agir, 1996.

A diferença espacial citada é causada por qual característica física da Terra?

- A Achatamento de suas regiões polares.
- B Movimento em torno de seu próprio eixo.
- C Arredondamento de sua forma geométrica.
- D Variação periódica de sua distância do Sol.
- E Inclinação em relação ao seu plano de órbita.

QUESTÃO 15

Uma norma só deve pretender validade quando todos os que possam ser concernidos por ela cheguem (ou possam chegar), enquanto participantes de um discurso prático, a um acordo quanto à validade dessa norma.

HABERMAS, J. *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1989.

Segundo Habermas, a validade de uma norma deve ser estabelecida pelo(a)

- A liberdade humana, que consagra a vontade.
- B razão comunicativa, que requer um consenso.
- C conhecimento filosófico, que expressa a verdade.
- D técnica científica, que aumenta o poder do homem.
- E poder político, que se concentra no sistema partidário.

QUESTÃO 16

O índio era o único elemento então disponível para ajudar o colonizador como agricultor, pescador, guia, conhecedor da natureza tropical e, para tudo isso, deveria ser tratado como gente, ter reconhecidas sua inocência e alma na medida do possível. A discussão religiosa e jurídica em torno dos limites da liberdade dos índios se confundiu com uma disputa entre jesuítas e colonos. Os padres se apresentavam como defensores da liberdade, enfrentando a cobiça desenfreada dos colonos.

CALDEIRA, J. *A nação mercantilista*. São Paulo: Editora 34, 1999 (adaptado).

Entre os séculos XVI e XVIII, os jesuítas buscaram a conversão dos indígenas ao catolicismo. Essa aproximação dos jesuítas em relação ao mundo indígena foi mediada pela

- A demarcação do território indígena.
- B manutenção da organização familiar.
- C valorização dos líderes religiosos indígenas.
- D preservação do costume das moradias coletivas.
- E comunicação pela língua geral baseada no tupi.

QUESTÃO 17

A transferência da corte trouxe para a América portuguesa a família real e o governo da Metrópole. Trouxe também, e sobretudo, boa parte do aparato administrativo português. Personalidades diversas e funcionários régios continuaram embarcando para o Brasil atrás da corte, dos seus empregos e dos seus parentes após o ano de 1808.

NOVAIS, F. A.; ALENCASTRO, L. F. (Org.). *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Cia. das Letras, 1997.

Os fatos apresentados se relacionam ao processo de independência da América portuguesa por terem

- A incentivado o clamor popular por liberdade.
- B enfraquecido o pacto de dominação metropolitana.
- C motivado as revoltas escravas contra a elite colonial.
- D obtido o apoio do grupo constitucionalista português.
- E provocado os movimentos separatistas das províncias.

QUESTÃO 18

Respeitar a diversidade de circunstâncias entre as pequenas sociedades locais que constituem uma mesma nacionalidade, tal deve ser a regra suprema das leis internas de cada Estado. As leis municipais seriam as cartas de cada povoação doadas pela assembleia provincial, alargadas conforme o seu desenvolvimento, alteradas segundo os conselhos da experiência. Então, administrar-se-ia de perto, governar-se-ia de longe, alvo a que jamais se atingirá de outra sorte.

BASTOS, T. *A província (1870)*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1937 (adaptado).

O discurso do autor, no período do Segundo Reinado no Brasil, tinha como meta a implantação do

- A regime monárquico representativo.
- B sistema educacional democrático.
- C modelo territorial federalista.
- D padrão político autoritário.
- E poder oligárquico regional.

QUESTÃO 19



De volta do Paraguai

Cheio de glória, coberto de louros, depois de ter derramado seu sangue em defesa da pátria e libertado um povo da escravidão, o voluntário volta ao seu país natal para ver sua mãe amarrada a um tronco horrível de realidade!...

AGOSTINI. *A vida fluminense*, ano 3, n. 128, 11 jun. 1870. In: LEMOS, R. (Org.). *Uma história do Brasil através da caricatura (1840-2001)*. Rio de Janeiro: Letras & Expressões, 2001 (adaptado).

Na charge, identifica-se uma contradição no retorno de parte dos "Voluntários da Pátria" que lutaram na Guerra do Paraguai (1864-1870), evidenciada na

- A negação da cidadania aos familiares cativos.
- B concessão de alforrias aos militares escravos.
- C perseguição dos escravistas aos soldados negros.
- D punição dos feitores aos recrutados compulsoriamente.
- E suspensão das indenizações aos proprietários prejudicados.



QUESTÃO 20

O problema central a ser resolvido pelo Novo Regime era a organização de outro pacto de poder que pudesse substituir o arranjo imperial com grau suficiente de estabilidade. O próprio presidente Campos Sales resumiu claramente seu objetivo: “É de lá, dos estados, que se governa a República, por cima das multidões que tumultuam agitadas nas ruas da capital da União. A política dos estados é a política nacional”.

CARVALHO, J. M. **Os Bestializados**: o Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987 (adaptado).

Nessa citação, o presidente do Brasil no período expressa uma estratégia política no sentido de

- A governar com a adesão popular.
- B atrair o apoio das oligarquias regionais.
- C conferir maior autonomia às prefeituras.
- D democratizar o poder do governo central.
- E ampliar a influência da capital no cenário nacional.

QUESTÃO 21

A Estrada de Ferro Noroeste do Brasil, que começa a ser construída apenas em 1905, foi criada, ao contrário das outras grandes ferrovias paulistas, para ser uma ferrovia de penetração, buscando novas áreas para a agricultura e povoamento. Até 1890, o café era quem ditava o traçado das ferrovias, que eram vistas apenas como auxiliaadoras da produção cafeeira.

CARVALHO, D. F. **Café, ferrovias e crescimento populacional**: o florescimento da região noroeste paulista. Disponível em: www.historica.arquivoestado.sp.gov.br. Acesso em: 2 ago. 2012.

Essa nova orientação dada à expansão ferroviária, durante a Primeira República, tinha como objetivo a

- A articulação de polos produtores para exportação.
- B criação de infraestrutura para atividade industrial.
- C integração de pequenas propriedades policultoras.
- D valorização de regiões de baixa densidade demográfica.
- E promoção de fluxos migratórios do campo para a cidade.

QUESTÃO 22

Em 1961, o presidente De Gaulle apelou com êxito aos recrutas franceses contra o golpe militar dos seus comandados, porque os soldados podiam ouvi-lo em rádios portáteis. Na década de 1970, os discursos do aiatolá Khomeini, líder exilado da futura Revolução Iraniana, eram gravados em fita magnética e prontamente levados para o Irã, copiados e difundidos.

HOBSBAWM, E. **Era dos extremos**: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Cia. das Letras, 1995.

Os exemplos mencionados no texto evidenciam um uso dos meios de comunicação identificado na

- A manipulação da vontade popular.
- B promoção da mobilização política.
- C insubordinação das tropas militares.
- D implantação de governos autoritários.
- E valorização dos socialmente desfavorecidos.

QUESTÃO 23

TEXTO I

O presidente do jornal de maior circulação do país destacava também os avanços econômicos obtidos naqueles vinte anos, mas, ao justificar sua adesão aos militares em 1964, deixava clara sua crença de que a intervenção fora imprescindível para a manutenção da democracia.

Disponível em: <http://oglobo.globo.com>. Acesso em: 1 set. 2013 (adaptado).

TEXTO II

Nada pode ser colocado em compensação à perda das liberdades individuais. Não existe nada de bom quando se aceita uma solução autoritária.

FICO, C. **A educação e o golpe de 1964**. Disponível em: www.brasilrecente.com. Acesso em: 4 abr. 2014 (adaptado).

Embora enfatizem a defesa da democracia, as visões do movimento político-militar de 1964 divergem ao focarem, respectivamente:

- A Razões de Estado — Soberania popular.
- B Ordenação da Nação — Prerrogativas religiosas.
- C Imposição das Forças Armadas — Deveres sociais.
- D Normatização do Poder Judiciário — Regras morais.
- E Contestação do sistema de governo — Tradições culturais.

QUESTÃO 24

A Comissão Nacional da Verdade (CNV) reuniu representantes de comissões estaduais e de várias instituições para apresentar um balanço dos trabalhos feitos e assinar termos de cooperação com quatro organizações. O coordenador da CNV estima que, até o momento, a comissão examinou, “por baixo”, cerca de 30 milhões de páginas de documentos e fez centenas de entrevistas.

Disponível em: www.jb.com.br. Acesso em: 2 mar. 2013 (adaptado).

A notícia descreve uma iniciativa do Estado que resultou da ação de diversos movimentos sociais no Brasil diante de eventos ocorridos entre 1964 e 1988. O objetivo dessa iniciativa é

- A anular a anistia concedida aos chefes militares.
- B rever as condenações judiciais aos presos políticos.
- C perdoar os crimes atribuídos aos militantes esquerdistas.
- D comprovar o apoio da sociedade aos golpistas anticomunistas.
- E esclarecer as circunstâncias de violações aos direitos humanos.

QUESTÃO 25

A filosofia encontra-se escrita neste grande livro que continuamente se abre perante nossos olhos (isto é, o universo), que não se pode compreender antes de entender a língua e conhecer os caracteres com os quais está escrito. Ele está escrito em língua matemática, os caracteres são triângulos, circunferências e outras figuras geométricas, sem cujos meios é impossível entender humanamente as palavras; sem eles, vagamos perdidos dentro de um obscuro labirinto.

GALILEI, G. O ensaiador. **Os pensadores**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

No contexto da Revolução Científica do século XVII, assumir a posição de Galileu significava defender a

- A continuidade do vínculo entre ciência e fé dominante na Idade Média.
- B necessidade de o estudo linguístico ser acompanhado do exame matemático.
- C oposição da nova física quantitativa aos pressupostos da filosofia escolástica.
- D importância da independência da investigação científica pretendida pela Igreja.
- E inadequação da matemática para elaborar uma explicação racional da natureza.

QUESTÃO 26



Disponível em: www.ipea.gov.br. Acesso em: 2 ago. 2013.

Na imagem, é ressaltado, em tom mais escuro, um grupo de países que na atualidade possuem características político-econômicas comuns, no sentido de

- A adotarem o liberalismo político na dinâmica dos seus setores públicos.
- B constituírem modelos de ações decisórias vinculadas à social-democracia.
- C instituírem fóruns de discussão sobre intercâmbio multilateral de economias emergentes.
- D promoverem a integração representativa dos diversos povos integrantes de seus territórios.
- E apresentarem uma frente de desalinhamento político aos polos dominantes do sistema-mundo.

QUESTÃO 27

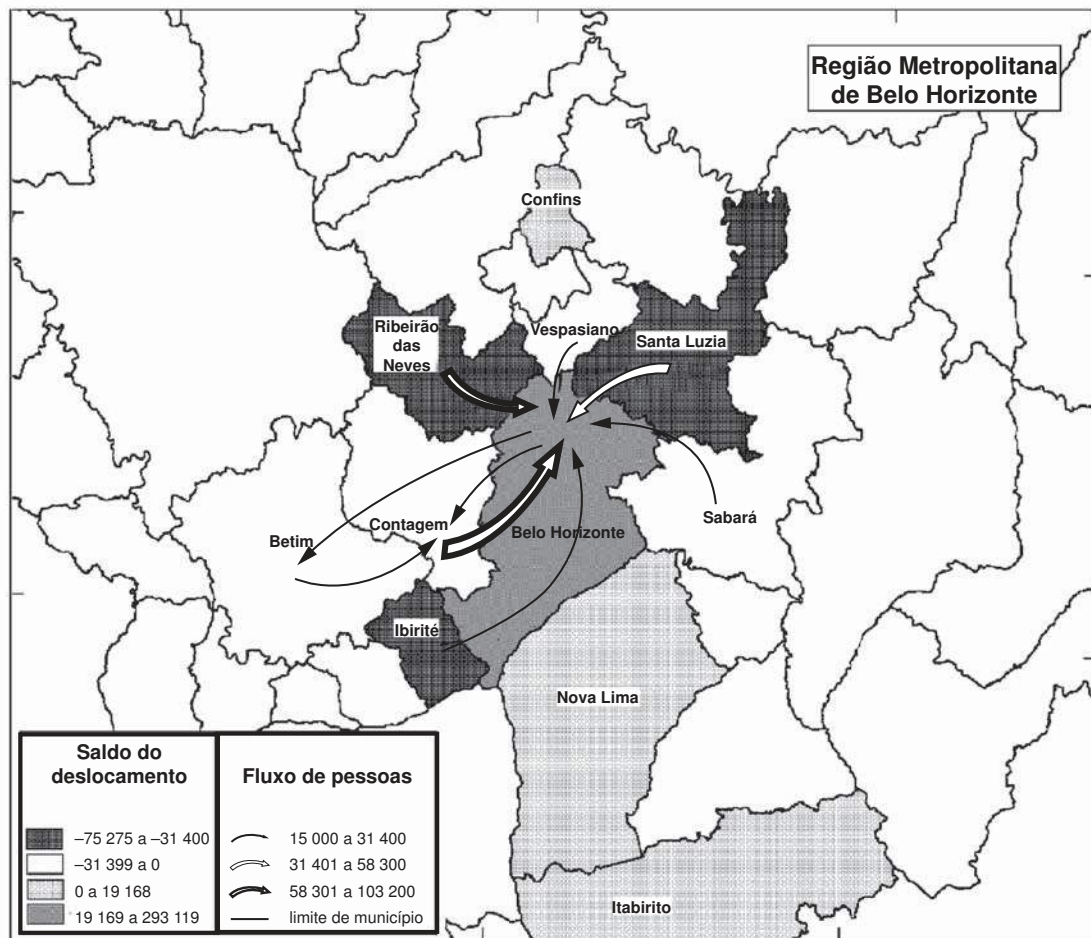


Disponível em: <http://sys2.sbgf.org.br>. Acesso em: 13 maio 2013 (adaptado).

A preservação da sustentabilidade do recurso natural exposto pressupõe

- A impedir a perfuração de poços.
- B coibir o uso pelo setor residencial.
- C substituir as leis ambientais vigentes.
- D reduzir o contingente populacional na área.
- E introduzir a gestão participativa entre os municípios.

QUESTÃO 28



Nota: O saldo considera apenas as pessoas que se deslocavam para o trabalho e retornavam aos seus municípios diariamente.

BRASIL. IBGE. Atlas do censo demográfico 2010 (adaptado).

O fluxo migratório representado está associado ao processo de

- A fuga de áreas degradadas.
- B inversão da hierarquia urbana.
- C busca por amenidades ambientais.
- D conurbação entre municípios contíguos.
- E desconcentração dos investimentos produtivos.

QUESTÃO 29

A urbanização brasileira, no início da segunda metade do século XX, promoveu uma radical alteração nas cidades. Ruas foram alargadas, túneis e viadutos foram construídos. O bonde foi a primeira vítima fatal. O destino do sistema ferroviário não foi muito diferente. O transporte coletivo saiu definitivamente dos trilhos.

JANOT, L. F. A caminho de Guaratiba. Disponível em: www.iab.org.br. Acesso em: 9 jan. 2014 (adaptado).

A relação entre transportes e urbanização é explicada, no texto, pela

- A retirada dos investimentos estatais aplicados em transporte de massa.
- B demanda por transporte individual ocasionada pela expansão da mancha urbana.
- C presença hegemônica do transporte alternativo localizado nas periferias das cidades.
- D aglomeração do espaço urbano metropolitano impedindo a construção do transporte metroviário.
- E predominância do transporte rodoviário associado à penetração das multinacionais automobilísticas.

QUESTÃO 30

Os dois principais rios que alimentavam o Mar de Aral, Amurdarya e Sydarya, mantiveram o nível e o volume do mar por muitos séculos. Entretanto, o projeto de estabelecer e expandir a produção de algodão irrigado aumentou a dependência de várias repúblicas da Ásia Central da irrigação e monocultura. O aumento da demanda resultou no desvio crescente de água para a irrigação, acarretando redução drástica do volume de tributários do Mar de Aral. Foi criado na Ásia Central um novo deserto, com mais de 5 milhões de hectares, como resultado da redução em volume.

TUNDISI, J. G. *Água no século XXI: enfrentando a escassez*. São Carlos: Rima, 2003.

A intensa interferência humana na região descrita provocou o surgimento de uma área desértica em decorrência da

- A erosão.
- B salinização.
- C laterização.
- D compactação.
- E sedimentação.

QUESTÃO 31

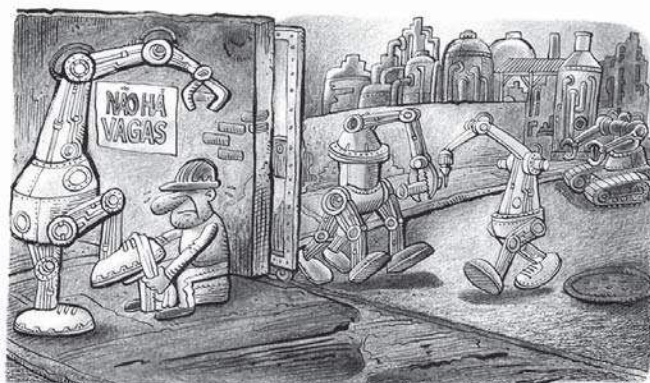
É o caráter radical do que se procura que exige a radicalização do próprio processo de busca. Se todo o espaço for ocupado pela dúvida, qualquer certeza que aparecer a partir daí terá sido de alguma forma gerada pela própria dúvida, e não será seguramente nenhuma daquelas que foram anteriormente varridas por essa mesma dúvida.

SILVA, F. L. *Descartes: a metafísica da modernidade*. São Paulo: Moderna, 2001 (adaptado).

Apesar de questionar os conceitos da tradição, a dúvida radical da filosofia cartesiana tem caráter positivo por contribuir para o(a)

- A dissolução do saber científico.
- B recuperação dos antigos juízos.
- C exaltação do pensamento clássico.
- D surgimento do conhecimento inabalável.
- E fortalecimento dos preconceitos religiosos.

QUESTÃO 32



NEVES, E. *Engraxate*. Disponível em: www.grafar.blogspot.com. Acesso em: 15 fev. 2013.

Considerando-se a dinâmica entre tecnologia e organização do trabalho, a representação contida no cartum é caracterizada pelo pessimismo em relação à

- A ideia de progresso.
- B concentração do capital.
- C noção de sustentabilidade.
- D organização dos sindicatos.
- E obsolescência dos equipamentos.

QUESTÃO 33

Ao deflagrar-se a crise mundial de 1929, a situação da economia cafeeira se apresentava como se segue. A produção, que se encontrava em altos níveis, teria que seguir crescendo, pois os produtores haviam continuado a expandir as plantações até aquele momento. Com efeito, a produção máxima seria alcançada em 1933, ou seja, no ponto mais baixo da depressão, como reflexo das grandes plantações de 1927-1928. Entretanto, era totalmente impossível obter crédito no exterior para financiar a retenção de novos estoques, pois o mercado internacional de capitais se encontrava em profunda depressão, e o crédito do governo desaparecera com a evaporação das reservas.

FURTADO, C. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1997 (adaptado).

Uma resposta do Estado brasileiro à conjuntura econômica mencionada foi o(a)

- A atração de empresas estrangeiras.
- B reformulação do sistema fundiário.
- C incremento da mão de obra imigrante.
- D desenvolvimento de política industrial.
- E financiamento de pequenos agricultores.

QUESTÃO 34



Disponível em: www.banktrack.org. Acesso em: 7 maio 2013 (adaptado).

A imagem indica pontos com ativo uso de tecnologia, correspondentes a que processo de intervenção no espaço?

- A Expansão das áreas agricultáveis, com uso intensivo de maquinário e insumos agrícolas.
- B Recuperação de águas eutrofizadas em decorrência da contaminação por esgoto doméstico.
- C** Ampliação da capacidade de geração de energia, com alteração do ecossistema local.
- D Impermeabilização do solo pela construção civil nas áreas de expansão urbana.
- E Criação recente de grandes parques industriais de mediano potencial poluidor.

QUESTÃO 35

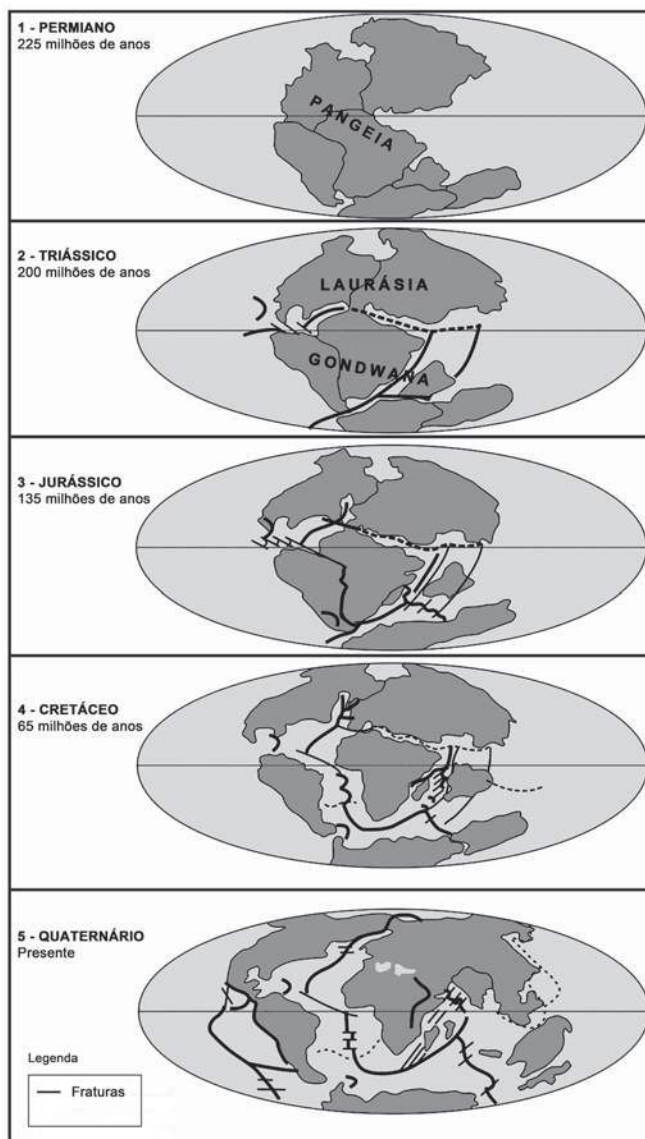
A convecção na Região Amazônica é um importante mecanismo da atmosfera tropical e sua variação, em termos de intensidade e posição, tem um papel importante na determinação do tempo e do clima dessa região. A nebulosidade e o regime de precipitação determinam o clima amazônico.

FISCH, G.; MARENGO, J. A.; NOBRE, C. A. Uma revisão geral sobre o clima da Amazônia. *Acta Amazônica*, v. 28, n. 2, 1998 (adaptado).

O mecanismo climático regional descrito está associado à característica do espaço físico de

- A resfriamento da umidade da superfície.
- B variação da amplitude de temperatura.
- C dispersão dos ventos contra-alísios.
- D existência de barreiras de relevo.
- E** convergência de fluxos de ar.

QUESTÃO 36



Disponível em: www.telescopionaescola.pro.br. Acesso em: 3 abr. 2014 (adaptado).

A partir da análise da imagem, o aparecimento da Dorsal Mesoatlântica está associada ao(à)

- A separação da Pangeia a partir do período Permiano.
- B deslocamento de fraturas no período Triássico.
- C afastamento da Europa no período Jurássico.
- D** formação do Atlântico Sul no período Cretáceo.
- E constituição de orogêneses no período Quaternário.

QUESTÃO 37

Estatuto da Frente Negra Brasileira (FNB)

Art. 1º - Fica fundada nesta cidade de São Paulo, para se irradiar por todo o Brasil, a Frente Negra Brasileira, união política e social da Gente Negra Nacional, para a afirmação dos direitos históricos da mesma, em virtude da sua atividade material e moral no passado e para reivindicação de seus direitos sociais e políticos, atuais, na Comunhão Brasileira.

Diário Oficial do Estado de São Paulo, 4 nov. 1931.

Quando foi fechada pela ditadura do Estado Novo, em 1937, a FNB caracterizava-se como uma organização

- A política, engajada na luta por direitos sociais para a população negra no Brasil.
- B beneficente, dedicada ao auxílio dos negros pobres brasileiros depois da abolição.
- C paramilitar, voltada para o alistamento de negros na luta contra as oligarquias regionais.
- D democrático-liberal, envolvida na Revolução Constitucionalista conduzida a partir de São Paulo.
- E internacionalista, ligada à exaltação da identidade das populações africanas em situação de diáspora.

QUESTÃO 38

No século XIX, o preço mais alto dos terrenos situados no centro das cidades é causa da especialização dos bairros e de sua diferenciação social. Muitas pessoas, que não têm meios de pagar os altos aluguéis dos bairros elegantes, são progressivamente rejeitadas para a periferia, como os subúrbios e os bairros mais afastados.

RÉMOND, R. O século XIX. São Paulo: Cultrix, 1989 (adaptado).

Uma consequência geográfica do processo socioespacial descrito no texto é a

- A criação de condomínios fechados de moradia.
- B decadência das áreas centrais de comércio popular.
- C aceleração do processo conhecido como cercamento.
- D ampliação do tempo de deslocamento diário da população.
- E contenção da ocupação de espaços sem infraestrutura satisfatória.

QUESTÃO 39

Três décadas — de 1884 a 1914 — separam o século XIX — que terminou com a corrida dos países europeus para a África e com o surgimento dos movimentos de unificação nacional na Europa — do século XX, que começou com a Primeira Guerra Mundial. É o período do Imperialismo, da quietude estagnante na Europa e dos acontecimentos empolgantes na Ásia e na África.

ARENDETT, H. As origens do totalitarismo. São Paulo: Cia. das Letras, 2012.

O processo histórico citado contribuiu para a eclosão da Primeira Grande Guerra na medida em que

- A difundiu as teorias socialistas.
- B acirrou as disputas territoriais.
- C superou as crises econômicas.
- D multiplicou os conflitos religiosos.
- E conteve os sentimentos xenófobos.

QUESTÃO 40

Alguns dos desejos são naturais e necessários; outros, naturais e não necessários; outros, nem naturais nem necessários, mas nascidos de vã opinião. Os desejos que não nos trazem dor se não satisfeitos não são necessários, mas o seu impulso pode ser facilmente desfeito, quando é difícil obter sua satisfação ou parecem geradores de dano.

EPICURO DE SAMOS. Doutrinas principais. In: SANSON, V. F. *Textos de filosofia*. Rio de Janeiro: Eduff, 1974.

No fragmento da obra filosófica de Epicuro, o homem tem como fim

- A alcançar o prazer moderado e a felicidade.
- B valorizar os deveres e as obrigações sociais.
- C aceitar o sofrimento e o rigorismo da vida com resignação.
- D refletir sobre os valores e as normas dadas pela divindade.
- E defender a indiferença e a impossibilidade de se atingir o saber.

QUESTÃO 41



SANZIO, R. Detalhe do afresco **A Escola de Atenas**. Disponível em: <http://fil.cfh.ufsc.br>. Acesso em: 20 mar. 2013.

No centro da imagem, o filósofo Platão é retratado apontando para o alto. Esse gesto significa que o conhecimento se encontra em uma instância na qual o homem descobre a

- A suspensão do juízo como reveladora da verdade.
- B realidade inteligível por meio do método dialético.
- C salvação da condição mortal pelo poder de Deus.
- D essência das coisas sensíveis no intelecto divino.
- E ordem intrínseca ao mundo por meio da sensibilidade.

QUESTÃO 42

Parecer CNE/CP nº 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Procura-se oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas. Propõe a divulgação e a produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial — descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos — para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos igualmente tenham seus direitos garantidos.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: www.semesp.org.br. Acesso em: 21 nov. 2013 (adaptado).

A orientação adotada por esse parecer fundamenta uma política pública e associa o princípio da inclusão social a

- A práticas de valorização identitária.
- B medidas de compensação econômica.
- C dispositivos de liberdade de expressão.
- D estratégias de qualificação profissional.
- E instrumentos de modernização jurídica.

QUESTÃO 43

A Praça da Concórdia, antiga Praça Luís XV, é a maior praça pública de Paris. Inaugurada em 1763, tinha em seu centro uma estátua do rei. Situada ao longo do Sena, ela é a intersecção de dois eixos monumentais. Bem nesse cruzamento está o Obelisco de Luxor, decorado com hieróglifos que contam os reinados dos faraós Ramsés II e Ramsés III. Em 1829, foi oferecido pelo vice-rei do Egito ao povo francês e, em 1836, instalado na praça diante de mais de 200 mil espectadores e da família real.

NOBLAT, R. Disponível em: www.oglobo.com. Acesso em: 12 dez. 2012.

A constituição do espaço público da Praça da Concórdia ao longo dos anos manifesta o(a)

- A lugar da memória na história nacional.
- B caráter espontâneo das festas populares.
- C lembrança da antiguidade da cultura local.
- D triunfo da nação sobre os países africanos.
- E declínio do regime de monarquia absolutista.

QUESTÃO 44

Em 1879, cerca de cinco mil pessoas reuniram-se para solicitar a D. Pedro II a revogação de uma taxa de 20 réis, um vintém, sobre o transporte urbano. O vintém era a moeda de menor valor da época. A polícia não permitiu que a multidão se aproximasse do palácio. Ao grito de “Fora o vintém!”, os manifestantes espancaram condutores, esfaquearam mulas, viraram bondes e arrancaram trilhos. Um oficial ordenou fogo contra a multidão. As estatísticas de mortos e feridos são imprecisas. Muitos interesses se fundiram nessa revolta, de grandes e de políticos, de gente miúda e de simples cidadãos. Desmoralizado, o ministério caiu. Uma grande explosão social, detonada por um pobre vintém.

Disponível em: www.revistadehistoria.com.br. Acesso em: 4 abr. 2014 (adaptado).

A leitura do trecho indica que a coibição violenta das manifestações representou uma tentativa de

- A capturar os ativistas radicais.
- B proteger o patrimônio privado.
- C salvaguardar o espaço público.
- D conservar o exercício do poder.
- E sustentar o regime democrático.

QUESTÃO 45

Existe uma cultura política que domina o sistema e é fundamental para entender o conservadorismo brasileiro. Há um argumento, partilhado pela direita e pela esquerda, de que a sociedade brasileira é conservadora. Isso legitimou o conservadorismo do sistema político: existiriam limites para transformar o país, porque a sociedade é conservadora, não aceita mudanças bruscas. Isso justifica o caráter vagaroso da redemocratização e da redistribuição da renda. Mas não é assim. A sociedade é muito mais avançada que o sistema político. Ele se mantém porque consegue convencer a sociedade de que é a expressão dela, de seu conservadorismo.

NOBRE, M. *Dois ismos que não rimam*. Disponível em: www.unicamp.br. Acesso em: 28 mar. 2014 (adaptado).

A característica do sistema político brasileiro, ressaltada no texto, obtém sua legitimidade da

- A dispersão regional do poder econômico.
- B polarização acentuada da disputa partidária.
- C orientação radical dos movimentos populares.
- D condução eficiente das ações administrativas.
- E sustentação ideológica das desigualdades existentes.

CIÊNCIAS DA NATUREZA

E SUAS TECNOLOGIAS

Questões de 46 a 90

QUESTÃO 46

Ao sintonizarmos uma estação de rádio ou um canal de TV em um aparelho, estamos alterando algumas características elétricas de seu circuito receptor. Das inúmeras ondas eletromagnéticas que chegam simultaneamente ao receptor, somente aquelas que oscilam com determinada frequência resultarão em máxima absorção de energia.

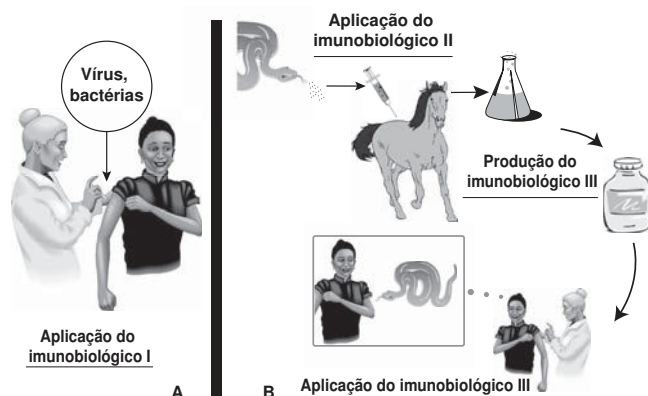
O fenômeno descrito é a

- A difração.
- B refração.
- C polarização.
- D interferência.
- E ressonância.

QUESTÃO 47

Imunobiológicos:

diferentes formas de produção, diferentes aplicações



Embora sejam produzidos e utilizados em situações distintas, os imunobiológicos I e II atuam de forma semelhante nos humanos e equinos, pois

- A conferem imunidade passiva.
- B transferem células de defesa.
- C suprimem a resposta imunológica.
- D estimulam a produção de anticorpos.
- E desencadeiam a produção de antígenos.

QUESTÃO 48

Grande quantidade dos maus odores do nosso dia a dia está relacionada a compostos alcalinos. Assim, em vários desses casos, pode-se utilizar o vinagre, que contém entre 3,5% e 5% de ácido acético, para diminuir ou eliminar o mau cheiro. Por exemplo, lavar as mãos com vinagre e depois enxaguá-las com água elimina o odor de peixe, já que a molécula de piridina (C_5H_5N) é uma das substâncias responsáveis pelo odor característico de peixe podre.

SILVA, V. A.; BENITE, A. M. C.; SOARES, M. H. F. B. Algo aqui não cheira bem... A química do mau cheiro. *Química Nova na Escola*, v. 33, n. 1, fev. 2011 (adaptado).

A eficiência do uso do vinagre nesse caso se explica pela

- A sobreposição de odor, propiciada pelo cheiro característico do vinagre.
- B solubilidade da piridina, de caráter ácido, na solução ácida empregada.
- C inibição da proliferação das bactérias presentes, devido à ação do ácido acético.
- D degradação enzimática da molécula de piridina, acelerada pela presença de ácido acético.
- E reação de neutralização entre o ácido acético e a piridina, que resulta em compostos sem mau odor.

QUESTÃO 49

Quando adolescente, as nossas tardes, após as aulas, consistiam em tomar às mãos o violão e o dicionário de acordes de Almir Chediak e desafiar nosso amigo Hamilton a descobrir, apenas ouvindo o acorde, quais notas eram escolhidas. Sempre perdíamos a aposta, ele possui o ouvido absoluto.

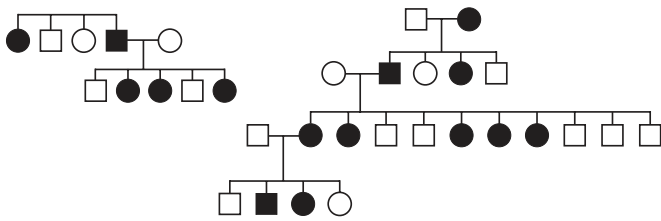
O ouvido absoluto é uma característica perceptual de poucos indivíduos capazes de identificar notas isoladas sem outras referências, isto é, sem precisar relacioná-las com outras notas de uma melodia.

LENT, R. O cérebro do meu professor de acordeão. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br>. Acesso em: 15 ago. 2012 (adaptado).

No contexto apresentado, a propriedade física das ondas que permite essa distinção entre as notas é a

- A frequência.
- B intensidade.
- C forma da onda.
- D amplitude da onda.
- E velocidade de propagação.

QUESTÃO 50



No heredograma, os símbolos preenchidos representam pessoas portadoras de um tipo raro de doença genética. Os homens são representados pelos quadrados e as mulheres, pelos círculos.

Qual é o padrão de herança observado para essa doença?

- A Dominante autossômico, pois a doença aparece em ambos os sexos.
- B Recessivo ligado ao sexo, pois não ocorre a transmissão do pai para os filhos.
- C Recessivo ligado ao Y, pois a doença é transmitida dos pais heterozigotos para os filhos.
- D Dominante ligado ao sexo, pois todas as filhas de homens afetados também apresentam a doença.
- E Codominante autossômico, pois a doença é herdada pelos filhos de ambos os sexos, tanto do pai quanto da mãe.

QUESTÃO 51

Um pesquisador percebe que o rótulo de um dos vidros em que guarda um concentrado de enzimas digestivas está ilegível. Ele não sabe qual enzima o vidro contém, mas desconfia de que seja uma protease gástrica, que age no estômago digerindo proteínas. Sabendo que a digestão no estômago é ácida e no intestino é básica, ele monta cinco tubos de ensaio com alimentos diferentes, adiciona o concentrado de enzimas em soluções com pH determinado e aguarda para ver se a enzima age em algum deles.

O tubo de ensaio em que a enzima deve agir para indicar que a hipótese do pesquisador está correta é aquele que contém

- A cubo de batata em solução com pH = 9.
- B pedaço de carne em solução com pH = 5.
- C clara de ovo cozida em solução com pH = 9.
- D porção de macarrão em solução com pH = 5.
- E bolinha de manteiga em solução com pH = 9.

QUESTÃO 52

Alguns sistemas de segurança incluem detectores de movimento. Nesses sensores, existe uma substância que se polariza na presença de radiação eletromagnética de certa região de frequência, gerando uma tensão que pode ser amplificada e empregada para efeito de controle. Quando uma pessoa se aproxima do sistema, a radiação emitida por seu corpo é detectada por esse tipo de sensor.

WENDLING, M. **Sensores**. Disponível em: www2.feg.unesp.br. Acesso em: 7 maio 2014 (adaptado).

A radiação captada por esse detector encontra-se na região de frequência

- A da luz visível.
- B do ultravioleta.
- C do infravermelho.
- D das micro-ondas.
- E das ondas longas de rádio.

QUESTÃO 53

O estudo de compostos orgânicos permite aos analistas definir propriedades físicas e químicas responsáveis pelas características de cada substância descoberta. Um laboratório investiga moléculas quirais cuja cadeia carbônica seja insaturada, heterogênea e ramificada.

A fórmula que se enquadra nas características da molécula investigada é

- A $\text{CH}_3-(\text{CH})_2-\text{CH}(\text{OH})-\text{CO}-\text{NH}-\text{CH}_3$.
- B $\text{CH}_3-(\text{CH})_2-\text{CH}(\text{CH}_3)-\text{CO}-\text{NH}-\text{CH}_3$.
- C $\text{CH}_3-(\text{CH})_2-\text{CH}(\text{CH}_3)-\text{CO}-\text{NH}_2$.
- D $\text{CH}_3-\text{CH}_2-\text{CH}(\text{CH}_3)-\text{CO}-\text{NH}-\text{CH}_3$.
- E $\text{C}_6\text{H}_5-\text{CH}_2-\text{CO}-\text{NH}-\text{CH}_3$.

QUESTÃO 54

Com o objetivo de substituir as sacolas de polietileno, alguns supermercados têm utilizado um novo tipo de plástico ecológico, que apresenta em sua composição amido de milho e uma resina polimérica termoplástica, obtida a partir de uma fonte petroquímica.

ERENO, D. Plásticos de vegetais. **Pesquisa Fapesp**, n. 179, jan. 2011 (adaptado).

Nesses plásticos, a fragmentação da resina polimérica é facilitada porque os carboidratos presentes

- A dissolvem-se na água.
- B absorvem água com facilidade.
- C caramelizam por aquecimento e quebram.
- D são digeridos por organismos decompositores.
- E decompõem-se espontaneamente em contato com água e gás carbônico.

QUESTÃO 55

Christiaan Huygens, em 1656, criou o relógio de pêndulo. Nesse dispositivo, a pontualidade baseia-se na regularidade das pequenas oscilações do pêndulo. Para manter a precisão desse relógio, diversos problemas foram contornados. Por exemplo, a haste passou por ajustes até que, no início do século XX, houve uma inovação, que foi sua fabricação usando uma liga metálica que se comporta regularmente em um largo intervalo de temperaturas.

YODER, J. G. **Unrolling Time**: Christiaan Huygens and the mathematization of nature. Cambridge: Cambridge University Press, 2004 (adaptado).

Desprezando a presença de forças dissipativas e considerando a aceleração da gravidade constante, para que esse tipo de relógio realize corretamente a contagem do tempo, é necessário que o(a)

- A comprimento da haste seja mantido constante.
- B massa do corpo suspenso pela haste seja pequena.
- C material da haste possua alta condutividade térmica.
- D amplitude da oscilação seja constante a qualquer temperatura.
- E energia potencial gravitacional do corpo suspenso se mantenha constante.

QUESTÃO 56

Na década de 1940, na Região Centro-Oeste, produtores rurais, cujos bois, porcos, aves e cabras estavam morrendo por uma peste desconhecida, fizeram uma promessa, que consistiu em não comer carne e derivados até que a peste fosse debelada. Assim, durante três meses, arroz, feijão, verduras e legumes formaram o prato principal desses produtores.

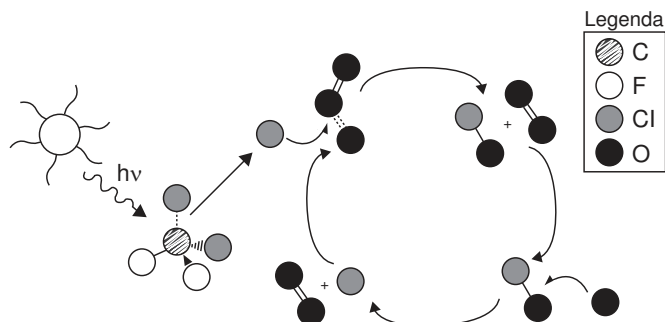
O Hoje, 15 out. 2011 (adaptado).

Para suprir o déficit nutricional a que os produtores rurais se submeteram durante o período da promessa, foi importante eles terem consumido alimentos ricos em

- A vitaminas A e E.
- B frutose e sacarose.
- C aminoácidos naturais.
- D aminoácidos essenciais.
- E ácidos graxos saturados.

QUESTÃO 57

A liberação dos gases clorofluorcarbonos (CFCs) na atmosfera pode provocar depleção de ozônio (O_3) na estratosfera. O ozônio estratosférico é responsável por absorver parte da radiação ultravioleta emitida pelo Sol, a qual é nociva aos seres vivos. Esse processo, na camada de ozônio, é ilustrado simplificada na figura.



Quimicamente, a destruição do ozônio na atmosfera por gases CFCs é decorrência da

- A clivagem da molécula de ozônio pelos CFCs para produzir espécies radiculares.
- B produção de oxigênio molecular a partir de ozônio, catalisada por átomos de cloro.
- C oxidação do monóxido de cloro por átomos de oxigênio para produzir átomos de cloro.
- D reação direta entre os CFCs e o ozônio para produzir oxigênio molecular e monóxido de cloro.
- E reação de substituição de um dos átomos de oxigênio na molécula de ozônio por átomos de cloro.

QUESTÃO 58

O potencial brasileiro para transformar lixo em energia permanece subutilizado — apenas pequena parte dos resíduos brasileiros é utilizada para gerar energia. Contudo, bons exemplos são os aterros sanitários, que utilizam a principal fonte de energia ali produzida. Alguns aterros vendem créditos de carbono com base no Mecanismo de Desenvolvimento Limpo (MDL), do Protocolo de Kyoto.

Essa fonte de energia subutilizada, citada no texto, é o

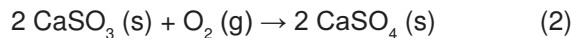
- A etanol, obtido a partir da decomposição da matéria orgânica por bactérias.
- B gás natural, formado pela ação de fungos decompositores da matéria orgânica.
- C óleo de xisto, obtido pela decomposição da matéria orgânica pelas bactérias anaeróbias.
- D gás metano, obtido pela atividade de bactérias anaeróbias na decomposição da matéria orgânica.
- E gás liquefeito de petróleo, obtido pela decomposição de vegetais presentes nos restos de comida.

QUESTÃO 59

Grandes fontes de emissão do gás dióxido de enxofre são as indústrias de extração de cobre e níquel, em decorrência da oxidação dos minérios sulfurados. Para evitar a liberação desses óxidos na atmosfera e a consequente formação da chuva ácida, o gás pode ser lavado, em um processo conhecido como dessulfurização, conforme mostrado na equação (1).



Por sua vez, o sulfito de cálcio formado pode ser oxidado, com o auxílio do ar atmosférico, para a obtenção do sulfato de cálcio, como mostrado na equação (2). Essa etapa é de grande interesse porque o produto da reação, popularmente conhecido como gesso, é utilizado para fins agrícolas.



As massas molares dos elementos carbono, oxigênio, enxofre e cálcio são iguais a 12 g/mol, 16 g/mol, 32 g/mol e 40 g/mol, respectivamente.

BAIRD, C. *Química ambiental*. Porto Alegre: Bookman, 2002 (adaptado).

Considerando um rendimento de 90% no processo, a massa de gesso obtida, em gramas, por mol de gás retido é mais próxima de

- A 64.
- B 108.
- C 122.
- D 136.
- E 245.

QUESTÃO 60

Na década de 1990, células do cordão umbilical de recém-nascidos humanos começaram a ser guardadas por criopreservação, uma vez que apresentam alto potencial terapêutico em consequência de suas características peculiares.

O poder terapêutico dessas células baseia-se em sua capacidade de

- A multiplicação lenta.
- B comunicação entre células.
- C adesão a diferentes tecidos.
- D diferenciação em células especializadas.
- E reconhecimento de células semelhantes.

QUESTÃO 61

As lentes fotocromáticas escurecem quando expostas à luz solar por causa de reações químicas reversíveis entre uma espécie incolor e outra colorida. Diversas reações podem ser utilizadas, e a escolha do melhor reagente para esse fim se baseia em três principais aspectos: (i) o quanto escurece a lente; (ii) o tempo de escurecimento quando exposta à luz solar; e (iii) o tempo de esmaecimento em ambiente sem forte luz solar. A transmitância indica a razão entre a quantidade de luz que atravessa o meio e a quantidade de luz que incide sobre ele.

Durante um teste de controle para o desenvolvimento de novas lentes fotocromáticas, foram analisadas cinco amostras, que utilizam reagentes químicos diferentes. No quadro, são apresentados os resultados.

Amostra	Tempo de escurecimento (segundo)	Tempo de esmaecimento (segundo)	Transmitância média da lente quando exposta à luz solar (%)
1	20	50	80
2	40	30	90
3	20	30	50
4	50	50	50
5	40	20	95

Considerando os três aspectos, qual é a melhor amostra de lente fotocromática para se utilizar em óculos?

- A 1
- B 2
- C 3
- D 4
- E 5



QUESTÃO 62

A talidomida é um sedativo leve e foi muito utilizado no tratamento de náuseas, comuns no início da gravidez. Quando foi lançada, era considerada segura para o uso de grávidas, sendo administrada como uma mistura racêmica composta pelos seus dois enantiômeros (R e S). Entretanto, não se sabia, na época, que o enantiômero S leva à malformação congênita, afetando principalmente o desenvolvimento normal dos braços e pernas do bebê.

COELHO, F. A. S. Fármacos e quiralidade. *Cadernos Temáticos de Química Nova na Escola*, São Paulo, n. 3, maio 2001 (adaptado).

Essa malformação congênita ocorre porque esses enantiômeros

- A reagem entre si.
- B não podem ser separados.
- C não estão presentes em partes iguais.
- D interagem de maneira distinta com o organismo.
- E são estruturas com diferentes grupos funcionais.

QUESTÃO 63

Embora seja um conceito fundamental para a biologia, o termo “evolução” pode adquirir significados diferentes no senso comum. A ideia de que a espécie humana é o ápice do processo evolutivo é amplamente difundida, mas não é compartilhada por muitos cientistas.

Para esses cientistas, a compreensão do processo citado baseia-se na ideia de que os seres vivos, ao longo do tempo, passam por

- A modificação de características.
- B incremento no tamanho corporal.
- C complexificação de seus sistemas.
- D melhoria de processos e estruturas.
- E especialização para uma determinada finalidade.

QUESTÃO 64

O biodiesel não é classificado como uma substância pura, mas como uma mistura de ésteres derivados dos ácidos graxos presentes em sua matéria-prima. As propriedades do biodiesel variam com a composição do óleo vegetal ou gordura animal que lhe deu origem, por exemplo, o teor de ésteres saturados é responsável pela maior estabilidade do biodiesel frente à oxidação, o que resulta em aumento da vida útil do biocombustível. O quadro ilustra o teor médio de ácidos graxos de algumas fontes oleaginosas.

Fonte oleaginosa	Teor médio do ácido graxo (% em massa)					
	Mirístico (C14:0)	Palmítico (C16:0)	Estearico (C18:0)	Oleico (C18:1)	Linoleico (C18:2)	Linolênico (C18:3)
Milho	< 0,1	11,7	1,9	25,2	60,6	0,5
Palma	1,0	42,8	4,5	40,5	10,1	0,2
Canola	< 0,2	3,5	0,9	64,4	22,3	8,2
Algodão	0,7	20,1	2,6	19,2	55,2	0,6
Amendoim	< 0,6	11,4	2,4	48,3	32,0	0,9

MA, F.; HANNA, M. A. Biodiesel Production: a review. *Bioresource Technology*, Londres, v. 70, n. 1, jan. 1999 (adaptado).

Qual das fontes oleaginosas apresentadas produziria um biodiesel de maior resistência à oxidação?

- A Milho.
- B Palma.
- C Canola.
- D Algodão.
- E Amendoim.

QUESTÃO 65

Um professor utiliza essa história em quadrinhos para discutir com os estudantes o movimento de satélites. Nesse sentido, pede a eles que analisem o movimento do coelho, considerando o módulo da velocidade constante.



SOUSA, M. Cebolinha, n. 240, jun. 2006.

Desprezando a existência de forças dissipativas, o vetor aceleração tangencial do coelho, no terceiro quadrinho, é

- A nulo.
- B paralelo à sua velocidade linear e no mesmo sentido.
- C paralelo à sua velocidade linear e no sentido oposto.
- D perpendicular à sua velocidade linear e dirigido para o centro da Terra.
- E perpendicular à sua velocidade linear e dirigido para fora da superfície da Terra.

QUESTÃO 66

A utilização de processos de biorremediação de resíduos gerados pela combustão incompleta de compostos orgânicos tem se tornado crescente, visando minimizar a poluição ambiental. Para a ocorrência de resíduos de naftaleno, algumas legislações limitam sua concentração em até 30 mg/kg para solo agrícola e 0,14 mg/L para água subterrânea. A quantificação desse resíduo foi realizada em diferentes ambientes, utilizando-se amostras de 500 g de solo e 100 mL de água, conforme apresentado no quadro.

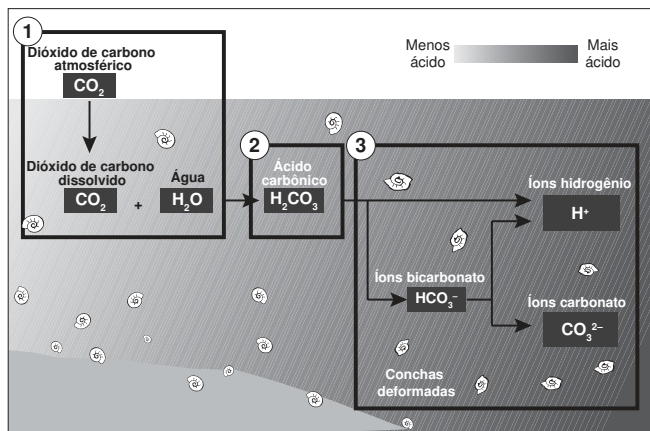
Ambiente	Resíduo de naftaleno (g)
Solo I	$1,0 \times 10^{-2}$
Solo II	$2,0 \times 10^{-2}$
Água I	$7,0 \times 10^{-6}$
Água II	$8,0 \times 10^{-6}$
Água III	$9,0 \times 10^{-6}$

O ambiente que necessita de biorremediação é o(a)

- A solo I.
- B solo II.
- C água I.
- D água II.
- E água III.

QUESTÃO 67

Parte do gás carbônico da atmosfera é absorvida pela água do mar. O esquema representa reações que ocorrem naturalmente, em equilíbrio, no sistema ambiental marinho. O excesso de dióxido de carbono na atmosfera pode afetar os recifes de corais.



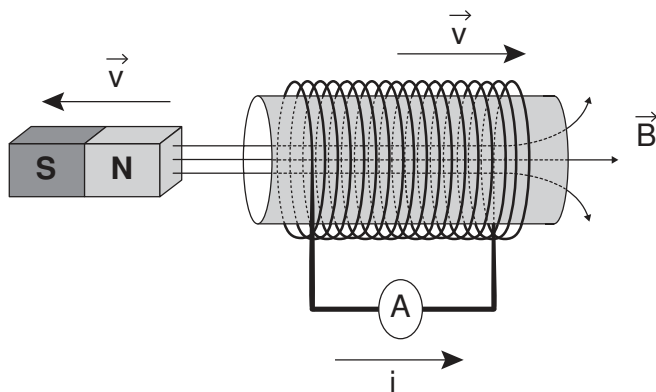
Disponível em: <http://news.bbc.co.uk>. Acesso em: 20 maio 2014 (adaptado).

O resultado desse processo nos corais é o(a)

- A** seu branqueamento, levando à sua morte e extinção.
- B** excesso de fixação de cálcio, provocando calcificação indesejável.
- C** menor incorporação de carbono, afetando seu metabolismo energético.
- D** estímulo da atividade enzimática, evitando a descalcificação dos esqueletos.
- E** dano à estrutura dos esqueletos calcários, diminuindo o tamanho das populações.

QUESTÃO 68

O funcionamento dos geradores de usinas elétricas baseia-se no fenômeno da indução eletromagnética, descoberto por Michael Faraday no século XIX. Pode-se observar esse fenômeno ao se movimentar um ímã e uma espira em sentidos opostos com módulo da velocidade igual a v , induzindo uma corrente elétrica de intensidade i , como ilustrado na figura.



A fim de se obter uma corrente com o mesmo sentido da apresentada na figura, utilizando os mesmos materiais, outra possibilidade é mover a espira para a

- A** esquerda e o ímã para a direita com polaridade invertida.
- B** direita e o ímã para a esquerda com polaridade invertida.
- C** esquerda e o ímã para a esquerda com mesma polaridade.
- D** direita e manter o ímã em repouso com polaridade invertida.
- E** esquerda e manter o ímã em repouso com mesma polaridade.

QUESTÃO 69

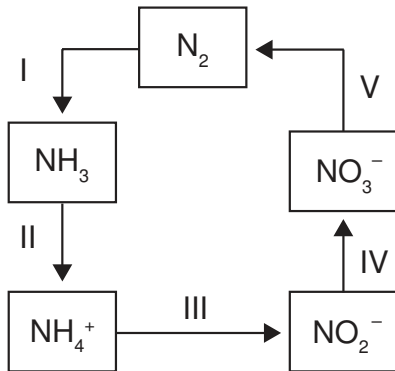
Segundo a teoria evolutiva mais aceita hoje, as mitocôndrias, organelas celulares responsáveis pela produção de ATP em células eucariotas, assim como os cloroplastos, teriam sido originados de procariontes ancestrais que foram incorporados por células mais complexas.

Uma característica da mitocôndria que sustenta essa teoria é a

- A** capacidade de produzir moléculas de ATP.
- B** presença de parede celular semelhante à de procariontes.
- C** presença de membranas envolvendo e separando a matriz mitocondrial do citoplasma.
- D** capacidade de autoduplicação dada por DNA circular próprio semelhante ao bacteriano.
- E** presença de um sistema enzimático eficiente às reações químicas do metabolismo aeróbio.

QUESTÃO 70

A aplicação excessiva de fertilizantes nitrogenados na agricultura pode acarretar alterações no solo e na água pelo acúmulo de compostos nitrogenados, principalmente a forma mais oxidada, favorecendo a proliferação de algas e plantas aquáticas e alterando o ciclo do nitrogênio, representado no esquema. A espécie nitrogenada mais oxidada tem sua quantidade controlada por ação de microrganismos que promovem a reação de redução dessa espécie, no processo denominado desnitrificação.

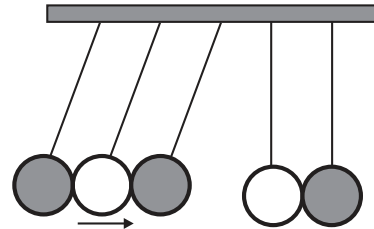


O processo citado está representado na etapa

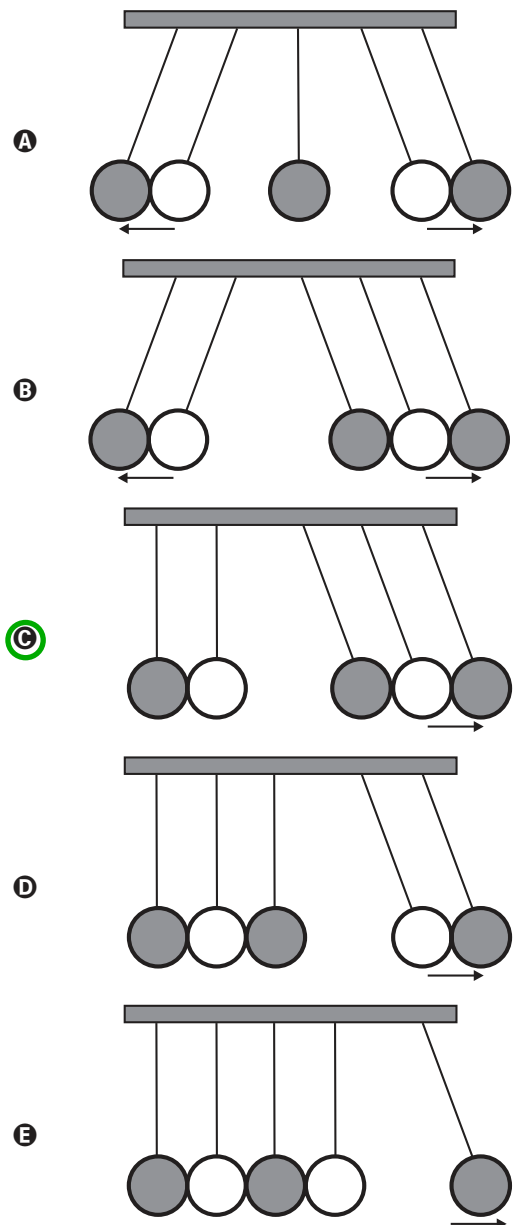
- A** I.
- B** II.
- C** III.
- D** IV.
- E** V.

QUESTÃO 71

O pêndulo de Newton pode ser constituído por cinco pêndulos idênticos suspensos em um mesmo suporte. Em um dado instante, as esferas de três pêndulos são deslocadas para a esquerda e liberadas, deslocando-se para a direita e colidindo elasticamente com as outras duas esferas, que inicialmente estavam paradas.



O movimento dos pêndulos após a primeira colisão está representado em:



QUESTÃO 72

Em um hospital havia cinco lotes de bolsas de sangue, rotulados com os códigos I, II, III, IV e V. Cada lote continha apenas um tipo sanguíneo não identificado. Uma funcionária do hospital resolveu fazer a identificação utilizando dois tipos de soro, anti-A e anti-B. Os resultados obtidos estão descritos no quadro.

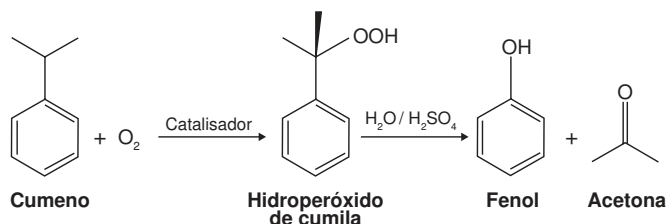
Código dos lotes	Volume de sangue (L)	Soro anti-A	Soro anti-B
I	22	Não aglutinou	Aglutinou
II	25	Aglutinou	Não aglutinou
III	30	Aglutinou	Aglutinou
IV	15	Não aglutinou	Não aglutinou
V	33	Não aglutinou	Aglutinou

Quantos litros de sangue eram do grupo sanguíneo do tipo A?

- A 15
- B 25
- C 30
- D 33
- E 55

QUESTÃO 73

O principal processo industrial utilizado na produção de fenol é a oxidação do cumeno (isopropilbenzeno). A equação mostra que esse processo envolve a formação do hidroperóxido de cumila, que em seguida é decomposto em fenol e acetona, ambos usados na indústria química como precursores de moléculas mais complexas. Após o processo de síntese, esses dois insumos devem ser separados para comercialização individual.



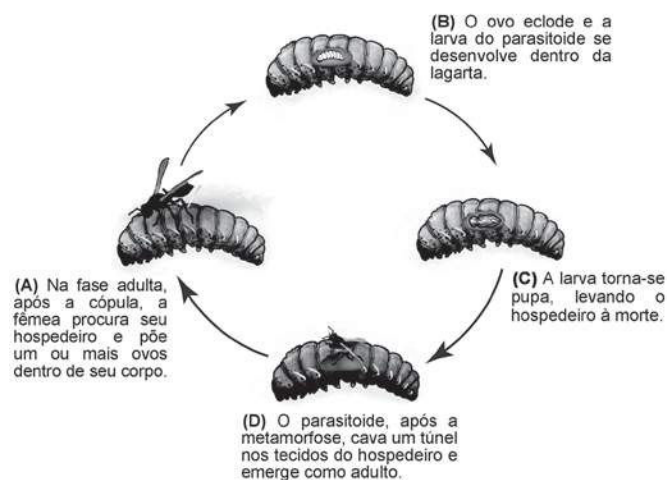
Considerando as características físico-químicas dos dois insumos formados, o método utilizado para a separação da mistura, em escala industrial, é a

- A filtração.
- B ventilação.
- C decantação.
- D evaporação.
- E destilação fracionada.

QUESTÃO 74

Os parasitoides (misto de parasitas e predadores) são insetos diminutos que têm hábitos muito peculiares: suas larvas podem se desenvolver dentro do corpo de outros organismos, como mostra a figura. A forma adulta se alimenta de pólen e açúcares. Em geral, cada parasitoide ataca hospedeiros de determinada espécie e, por isso, esses organismos vêm sendo amplamente usados para o controle biológico de pragas agrícolas.

Ciclo de vida de um inseto parasitoide de lagartas



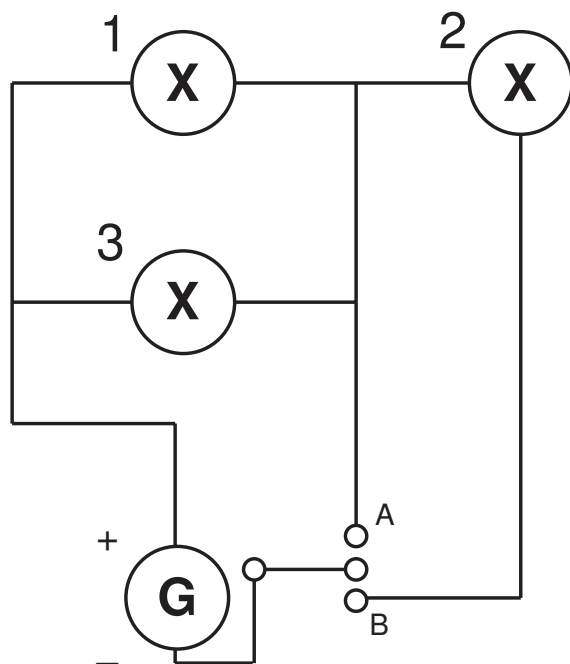
SANTO, M. M. E.; FÁRIA, M. L. Parasitoides: insetos benéficos e cruéis. *Ciência Hoje*, v. 49, n. 291, abr. 2012 (adaptado).

A forma larval do parasitoide assume qual papel nessa cadeia alimentar?

- A Consumidor primário, pois ataca diretamente uma espécie herbívora.
- B Consumidor secundário, pois se alimenta diretamente dos tecidos da lagarta.
- C Organismo heterótrofo de primeira ordem, pois se alimenta de pólen na fase adulta.
- D Organismo heterótrofo de segunda ordem, pois apresenta o maior nível energético na cadeia.
- E Decompositor, pois se alimenta de tecidos do interior do corpo da lagarta e a leva à morte.

QUESTÃO 75

Um sistema de iluminação foi construído com um circuito de três lâmpadas iguais conectadas a um gerador (G) de tensão constante. Esse gerador possui uma chave que pode ser ligada nas posições A ou B.



Considerando o funcionamento do circuito dado, a lâmpada 1 brilhará mais quando a chave estiver na posição

- A B, pois a corrente será maior nesse caso.
- B B, pois a potência total será maior nesse caso.
- C A, pois a resistência equivalente será menor nesse caso.
- D B, pois o gerador fornecerá uma maior tensão nesse caso.
- E A, pois a potência dissipada pelo gerador será menor nesse caso.

QUESTÃO 76

A capacidade de limpeza e a eficiência de um sabão dependem de sua propriedade de formar micelas estáveis, que arrastam com facilidade as moléculas impregnadas no material a ser limpo. Tais micelas têm em sua estrutura partes capazes de interagir com substâncias polares, como a água, e partes que podem interagir com substâncias apolares, como as gorduras e os óleos.

SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S. (Coords.). *Química e sociedade*. São Paulo: Nova Geração, 2005 (adaptado).

A substância capaz de formar as estruturas mencionadas é

- A $C_{18}H_{36}$.
- B $C_{17}H_{33}COONa$.
- C CH_3CH_2COONa .
- D $CH_3CH_2CH_2COOH$.
- E $CH_3CH_2CH_2CH_2OCH_2CH_2CH_2CH_3$.

QUESTÃO 77

A revelação das chapas de raios X gera uma solução que contém íons prata na forma de $Ag(S_2O_3)_2^{3-}$. Para evitar a descarga desse metal no ambiente, a recuperação de prata metálica pode ser feita tratando eletroquimicamente essa solução com uma espécie adequada. O quadro apresenta semirreações de redução de alguns íons metálicos.

Semirreação de redução	E^0 (V)
$Ag(S_2O_3)_2^{3-} (aq) + e^- \rightleftharpoons Ag (s) + 2 S_2O_3^{2-} (aq)$	+0,02
$Cu^{2+} (aq) + 2 e^- \rightleftharpoons Cu (s)$	+0,34
$Pt^{2+} (aq) + 2 e^- \rightleftharpoons Pt (s)$	+1,20
$Al^{3+} (aq) + 3 e^- \rightleftharpoons Al (s)$	-1,66
$Sn^{2+} (aq) + 2 e^- \rightleftharpoons Sn (s)$	-0,14
$Zn^{2+} (aq) + 2 e^- \rightleftharpoons Zn (s)$	-0,76

BENDASSOLLI, J. A. et al. Procedimentos para a recuperação de Ag de resíduos líquidos e sólidos. *Química Nova*, v. 26, n. 4, 2003 (adaptado).

Das espécies apresentadas, a adequada para essa recuperação é

- A Cu (s).
- B Pt (s).
- C Al^{3+} (aq).
- D Sn (s).
- E Zn^{2+} (aq).

QUESTÃO 78

Existem bactérias que inibem o crescimento de um fungo causador de doenças no tomateiro, por consumirem o ferro disponível no meio. As bactérias também fazem fixação de nitrogênio, disponibilizam cálcio e produzem auxinas, substâncias que estimulam diretamente o crescimento do tomateiro.

PELZER, G. Q. et al. Mecanismos de controle da murcha-de-esclerócio e promoção de crescimento em tomateiro mediados por rizobactérias. *Tropical Plant Pathology*, v. 36, n. 2, mar.-abr. 2011 (adaptado).

Qual dos processos biológicos mencionados indica uma relação ecológica de competição?

- A Fixação de nitrogênio para o tomateiro.
- B Disponibilização de cálcio para o tomateiro.
- C Diminuição da quantidade de ferro disponível para o fungo.
- D Liberação de substâncias que inibem o crescimento do fungo.
- E Liberação de auxinas que estimulam o crescimento do tomateiro.

QUESTÃO 79

Uma região de Cerrado possui lençol freático profundo, estação seca bem marcada, grande insolação e recorrência de incêndios naturais. Cinco espécies de árvores nativas, com as características apresentadas no quadro, foram avaliadas quanto ao seu potencial para uso em projetos de reflorestamento nessa região.

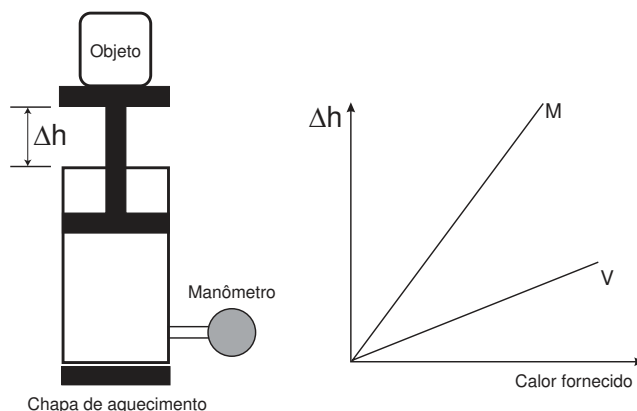
Característica	Árvore 1	Árvore 2	Árvore 3	Árvore 4	Árvore 5
Superfície foliar	Coberta por tricomas	Coberta por cera	Coberta por cera	Coberta por espinhos	Coberta por espinhos
Profundidade das raízes	Baixa	Alta	Baixa	Baixa	Alta

Qual é a árvore adequada para o reflorestamento dessa região?

- A 1
- B 2
- C 3
- D 4
- E 5

QUESTÃO 80

Um sistema de pistão contendo um gás é mostrado na figura. Sobre a extremidade superior do êmbolo, que pode movimentar-se livremente sem atrito, encontra-se um objeto. Através de uma chapa de aquecimento é possível fornecer calor ao gás e, com auxílio de um manômetro, medir sua pressão. A partir de diferentes valores de calor fornecido, considerando o sistema como hermético, o objeto elevou-se em valores Δh , como mostrado no gráfico. Foram estudadas, separadamente, quantidades equimolares de dois diferentes gases, denominados M e V.



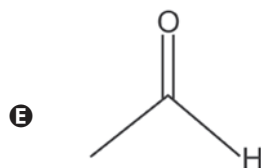
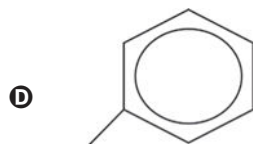
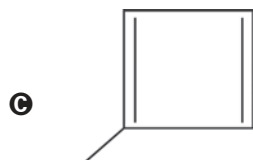
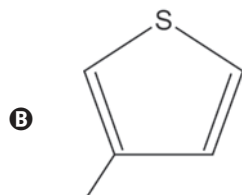
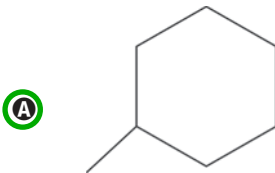
A diferença no comportamento dos gases no experimento decorre do fato de o gás M, em relação ao V, apresentar

- A maior pressão de vapor.
- B menor massa molecular.
- C maior compressibilidade.
- D menor energia de ativação.
- E menor capacidade calorífica.

QUESTÃO 81

A forma das moléculas, como representadas no papel, nem sempre é planar. Em um determinado fármaco, a molécula contendo um grupo não planar é biologicamente ativa, enquanto moléculas contendo substituintes planares são inativas.

O grupo responsável pela bioatividade desse fármaco é



QUESTÃO 82

A elevação da temperatura das águas de rios, lagos e mares diminui a solubilidade do oxigênio, pondo em risco as diversas formas de vida aquática que dependem desse gás. Se essa elevação de temperatura acontece por meios artificiais, dizemos que existe poluição térmica. As usinas nucleares, pela própria natureza do processo de geração de energia, podem causar esse tipo de poluição.

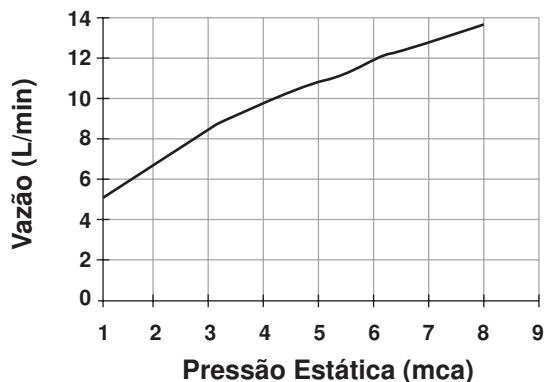
Que parte do ciclo de geração de energia das usinas nucleares está associada a esse tipo de poluição?

- A** Fissão do material radioativo.
- B** Condensação do vapor-d'água no final do processo.
- C** Conversão de energia das turbinas pelos geradores.
- D** Aquecimento da água líquida para gerar vapor-d'água.
- E** Lançamento do vapor-d'água sobre as pás das turbinas.



QUESTÃO 83

Uma pessoa, lendo o manual de uma ducha que acabou de adquirir para a sua casa, observa o gráfico, que relaciona a vazão na ducha com a pressão, medida em metros de coluna de água (mca).



Nessa casa residem quatro pessoas. Cada uma delas toma um banho por dia, com duração média de 8 minutos, permanecendo o registro aberto com vazão máxima durante esse tempo. A ducha é instalada em um ponto seis metros abaixo do nível da lâmina de água, que se mantém constante dentro do reservatório.

Ao final de 30 dias, esses banhos consumirão um volume de água, em litros, igual a

- A 69 120.
- B 17 280.
- C 11 520.
- D 8 640.
- E 2 880.

QUESTÃO 84

Diesel é uma mistura de hidrocarbonetos que também apresenta enxofre em sua composição. Esse enxofre é um componente indesejável, pois o trióxido de enxofre gerado é um dos grandes causadores da chuva ácida. Nos anos 1980, não havia regulamentação e era utilizado óleo diesel com 13 000 ppm de enxofre. Em 2009, o diesel passou a ter 1 800 ppm de enxofre (S1800) e, em seguida, foi inserido no mercado o diesel S500 (500 ppm). Em 2012, foi difundido o diesel S50, com 50 ppm de enxofre em sua composição. Atualmente, é produzido um diesel com teores de enxofre ainda menores.

Os impactos da má qualidade do óleo diesel brasileiro. Disponível em: www.cnt.org.br.

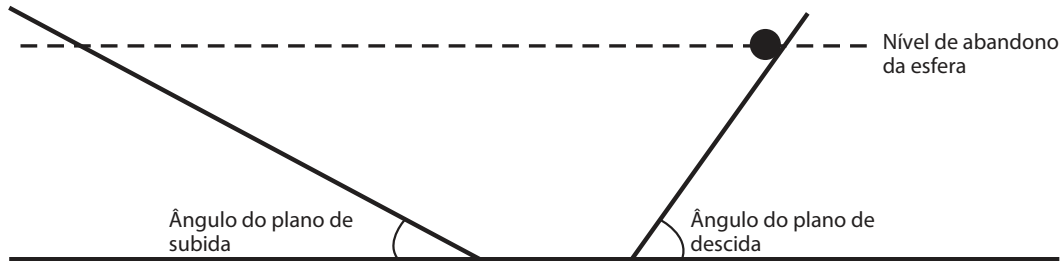
Acesso em: 20 dez. 2012 (adaptado).

A substituição do diesel usado nos anos 1980 por aquele difundido em 2012 permitiu uma redução percentual de emissão de SO_3 de

- A 86,2%.
- B 96,2%.
- C 97,2%.
- D 99,6%.
- E 99,9%.

QUESTÃO 85

Para entender os movimentos dos corpos, Galileu discutiu o movimento de uma esfera de metal em dois planos inclinados sem atritos e com a possibilidade de se alterarem os ângulos de inclinação, conforme mostra a figura. Na descrição do experimento, quando a esfera de metal é abandonada para descer um plano inclinado de um determinado nível, ela sempre atinge, no plano ascendente, no máximo, um nível igual àquele em que foi abandonada.



Galileu e o plano inclinado. Disponível em: www.fisica.ufpb.br. Acesso em: 21 ago. 2012 (adaptado).

Se o ângulo de inclinação do plano de subida for reduzido a zero, a esfera

- A) manterá sua velocidade constante, pois o impulso resultante sobre ela será nulo.
- B) manterá sua velocidade constante, pois o impulso da descida continuará a empurrá-la.
- C) diminuirá gradativamente a sua velocidade, pois não haverá mais impulso para empurrá-la.
- D) diminuirá gradativamente a sua velocidade, pois o impulso resultante será contrário ao seu movimento.
- E) aumentará gradativamente a sua velocidade, pois não haverá nenhum impulso contrário ao seu movimento.

QUESTÃO 86

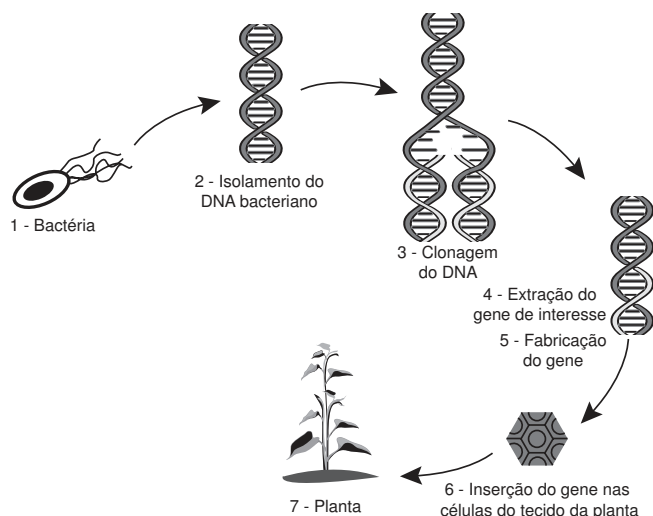
Uma proposta de dispositivo capaz de indicar a qualidade da gasolina vendida em postos e, conseqüentemente, evitar fraudes, poderia utilizar o conceito de refração luminosa. Nesse sentido, a gasolina não adulterada, na temperatura ambiente, apresenta razão entre os senos dos raios incidente e refratado igual a 1,4. Desse modo, fazendo incidir o feixe de luz proveniente do ar com um ângulo fixo e maior que zero, qualquer modificação no ângulo do feixe refratado indicará adulteração no combustível.

Em uma fiscalização rotineira, o teste apresentou o valor de 1,9. Qual foi o comportamento do raio refratado?

- A) Mudou de sentido.
- B) Sofreu reflexão total.
- C) Atingiu o valor do ângulo limite.
- D) Direcionou-se para a superfície de separação.
- E) Aproximou-se da normal à superfície de separação.

QUESTÃO 87

Em um laboratório de genética experimental, observou-se que determinada bactéria continha um gene que conferia resistência a pragas específicas de plantas. Em vista disso, os pesquisadores procederam de acordo com a figura.



Disponível em: <http://ciencia.hsw.uol.com.br>. Acesso em: 22 nov. 2013 (adaptado).

Do ponto de vista biotecnológico, como a planta representada na figura é classificada?

- A Clone.
- B Híbrida.
- C Mutante.
- D Adaptada.
- E Transgênica.

QUESTÃO 88

Visando minimizar impactos ambientais, a legislação brasileira determina que resíduos químicos lançados diretamente no corpo receptor tenham pH entre 5,0 e 9,0. Um resíduo líquido aquoso gerado em um processo industrial tem concentração de íons hidroxila igual a $1,0 \times 10^{-10}$ mol/L. Para atender a legislação, um químico separou as seguintes substâncias, disponibilizadas no almoxarifado da empresa: CH_3COOH , Na_2SO_4 , CH_3OH , K_2CO_3 e NH_4Cl .

Para que o resíduo possa ser lançado diretamente no corpo receptor, qual substância poderia ser empregada no ajuste do pH?

- A CH_3COOH
- B Na_2SO_4
- C CH_3OH
- D K_2CO_3
- E NH_4Cl

QUESTÃO 89

É comum aos fotógrafos tirar fotos coloridas em ambientes iluminados por lâmpadas fluorescentes, que contêm uma forte composição de luz verde. A consequência desse fato na fotografia é que todos os objetos claros, principalmente os brancos, aparecerão esverdeados. Para equilibrar as cores, deve-se usar um filtro adequado para diminuir a intensidade da luz verde que chega aos sensores da câmera fotográfica. Na escolha desse filtro, utiliza-se o conhecimento da composição das cores-luz primárias: vermelho, verde e azul; e das cores-luz secundárias: amarelo = vermelho + verde, ciano = verde + azul e magenta = vermelho + azul.

Disponível em: <http://nautilus.fis.uc.pt>. Acesso em: 20 maio 2014 (adaptado).

Na situação descrita, qual deve ser o filtro utilizado para que a fotografia apresente as cores naturais dos objetos?

- A Ciano.
- B Verde.
- C Amarelo.
- D Magenta.
- E Vermelho.

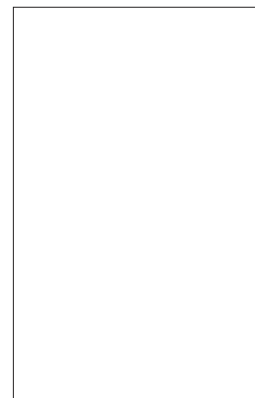
QUESTÃO 90

Para impedir a contaminação microbiana do suprimento de água, deve-se eliminar as emissões de efluentes e, quando necessário, tratá-lo com desinfetante. O ácido hipocloroso (HClO), produzido pela reação entre cloro e água, é um dos compostos mais empregados como desinfetante. Contudo, ele não atua somente como oxidante, mas também como um ativo agente de cloração. A presença de matéria orgânica dissolvida no suprimento de água clorada pode levar à formação de clorofórmio (CHCl₃) e outras espécies orgânicas cloradas tóxicas.

SPIRO, T. G.; STIGLIANI, W. M. *Química ambiental*. São Paulo: Pearson, 2009 (adaptado).

Visando eliminar da água o clorofórmio e outras moléculas orgânicas, o tratamento adequado é a

- A filtração, com o uso de filtros de carvão ativo.
- B fluoretação, pela adição de fluoreto de sódio.
- C coagulação, pela adição de sulfato de alumínio.
- D correção do pH, pela adição de carbonato de sódio.
- E floculação, em tanques de concreto com a água em movimento.



Résumé :

Cette thèse en analyse du discours a pour objectif l'analyse comparative du genre discursif « manuel scolaire de philosophie » dans deux communautés ethnolinguistiques différentes : la France et le Brésil. Cet examen est réalisé moyennant la notion de « prise en charge énonciative » (PCE), qui est notre principale entrée pour l'analyse d'un corpus constitué de neuf manuels scolaires de philosophie. Nous cherchons ainsi à savoir comment les auteurs prennent en charge leurs discours dans les manuels, afin de répondre à la question de recherche suivante : « Quelles sont les représentations que l'on se fait de la philosophie et de son enseignement, suivant les discours des manuels français et brésiliens ? ». Les analyses linguistiques sont divisées en prise en charge énonciative maximale (PCE+) et prise en charge énonciative minimale (PCE-). L'effacement énonciatif, notion connexe à celle de PCE, ainsi qu'un ensemble de catégories issues de la linguistique de l'énonciation, sont mobilisés dans cette analyse. Dans un dernier temps de notre recherche, nous proposons quelques *interprétations* qui visent à rendre compte des représentations sociales concernant la philosophie et son enseignement, repérables à travers l'analyse des manuels scolaires. Nous pouvons dire *grosso modo* que ces représentations sociales tiennent, d'une part, à la *stabilité* de l'enseignement de la philosophie dans le système scolaire français et, d'autre part, à son *instabilité* dans le système scolaire brésilien.

Mots-clés : analyse du discours contrastive, France, Brésil, manuels de philosophie, prise en charge énonciative.

Title: Philosophy textbooks in France and Brazil. A contrastive discourse analysis of enunciative undertaking.

Abstract:

This thesis in discourse analysis aims to analyse comparatively the discursive genre “philosophy textbook” in two different ethnolinguistic communities: France and Brazil. The investigation is realized using the notion of “enunciative undertaking” (*prise en charge énonciative*, PCE), which is our main entry point for analysing a corpus constituted by nine philosophy textbooks. We seek to know how the authors undertake their discourses in the textbooks, in order to answer the following research question: “What are the representations that one has of philosophy and its teaching, according to the philosophy textbooks’ discourses?”. The linguistic analyses are divided into maximal enunciative undertaking (PCE+) and minimal enunciative undertaking (PCE-). Enunciative erasing, a correlative notion of that of PCE, as well as a set of categories that stem from enunciative linguistics, are used in this analysis. At the end of our research, we propose some *interpretations* that seek to take into account social representations concerning philosophy and its teaching, recognisable through textbook analysis. Roughly speaking, these social representations are due, on the one hand, to the *stability* of philosophy teaching in the French school system and, on the other hand, to the *instability* of the Brazilian school system.

Keywords: contrastive discourse analysis, France, Brazil, philosophy textbooks, enunciative undertaking.